

# Monatshefte für deutschen Unterricht

Formerly Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik

A Journal Devoted to the Teaching of German in the  
Schools and Colleges of America

---

VOLUME XXIII

JANUARY, 1931

NUMBER 1

---

## Training German Teachers for the New Era

By GEORGE H. DANTON, *Oberlin College*

It was my peculiar fortune to be absent in the Orient the entire period of America's participation in the World War, so that my reactions to post-war conditions in the United States of America are unhampered by any gradual experience of change. The resultant objectivity makes it possible for me to view this country, as it is in 1930, as a phenomenon sharply different, in many ways, from the country in 1916. Something may perhaps be gained from a point of view which can look at one's native land as an outsider looks at it, and which yet has the desire to live in it and be of it, in sympathy and understanding. Leaving aside all other emotions, and confining myself exclusively to my feelings as a teacher of German, I may frankly say that the main state of mind is one of elegiac regret. The profession has undergone such great changes and the conditions are so different, there are so many lost opportunities in the limbo of the past, that hope and optimism are difficult—difficult, but not impossible. The future is a future which, in its successes, will be a product of our own professional talents, and failures will be caused by our inability to meet the new era on an equal footing with the other disciplines of the curriculum. The good old days are gone,—rightly, I feel,—while the new period offers us problems which will test our mettle and steel our sinews.

One of these problems is the proper training of teachers. Upon our professional successors depends the progress of our work. The task is, primarily, one for the universities, but the colleges must bear their share of it, lest it get into the hands of the normal schools and the normal colleges, where, under present conditions, it does not belong. One of the most unfortunate features of teacher training in the United States today is that the normal colleges and superficial schools of education have got such a grip on it. They teach young people how to teach, but offer little or no subject matter; by the time the requirements in educa-

---

Note: Delivered at the Modern Language Conference, State University of Iowa, Iowa City, February 28, and at the Ohio College Association, April 4, 1930.

tion are met, the candidates are in possession of a so-called set of methods, but have no content. This procedure is its own condemnation.

Since my return to America in 1927, it has fallen to my lot to train teachers for our profession. To be sure, I did that before the war, but today the striking fact comes home to me that advanced students of German have a much more exclusively professional interest in the subject than did their confreres in the past. The students who elect advanced courses in German for purely cultural purposes are remarkably few. This is definitely proved by the large number of scientific German courses given in a state like Ohio; out of the thirty odd colleges which have German in any form whatsoever, ten give scientific courses. In Oberlin, there are as many in scientific German, (though a new course this year) as in the parallel literary course. It is further interesting to note, in the letters which discuss German in the colleges, how frequently administrators remark that the sole purpose of students in taking German is to obtain a reading knowledge for scientific purposes.

These facts determine, I think, our goal at one end. Any training we intend to give must use this as a *terminus ad quem*. It is immediately connected with another significant but well-known phenomenon. German is today not a high school but a college subject. Of course, it is being taught increasingly in the high schools, but slowly and irregularly. The growth in Ohio (which is perhaps a little more favorable than in some other states) is from 325 in 1925 to about 5000 in 1929. These figures are, however, rather deceptive, since the entire teaching of high school German in the State is concentrated in about 18 municipalities and over half in Cleveland and some of its suburbs, while the country high schools teach no German whatsoever.

The lesson for those of us who are giving vocational and professional guidance is perfectly clear: we must warn our students that, for a number of years to come, the growth in high schools will be slow. The opportunities in the Colleges will, however, be a little better. Naturally, this means that we shall have to pick our people pretty carefully, segregating them sharply into the high school and college types. There is at the present moment a very satisfactory field for young college teachers of German, especially men, though the outlook is not a brilliant one. We also have to consider as a limiting factor at this point the introduction by the International Institute of Education of young Germans from abroad, well trained and aggressive, who are obtaining positions in the United States. Last year the Institute placed eight such Germans. This has great advantages for our standards, it also stimulates internationalism, brings in new methods, widens our outlook; but it lessens opportunity. It shows a further need of caution in our vocational guidance. This point is of especial importance to colleges of the Oberlin type, since about 20% of our men graduates go into college teaching. Those who are in similar institutions might find the information valuable.

Another factor which affects the profession applies to the high schools. In several systems, as, for example, Cleveland, where German is being reintroduced, the best of the pre-war teachers, those who were forced into Spanish, etc., are being taken back into German. This does not add to the number of German teachers needed; actually, it adds, if anything, to the numbers needed in French and Spanish, and offers nothing for our particular graduates.

Everywhere, beyond the first year, the mortality is great. The statistics, as I have them, indicate a mortality of over 40% for all modern languages. In Ohio colleges the per cent from first to second year for German is .45½%. What this means is that for the next few years, whether we prepare high school or college teachers, we must get them ready, first of all, for elementary instruction. The young Germans, mentioned above, will be more apt to get the pick of the jobs in literature; as there is not any too much literature being taught anyway, what is needed is a small, well trained body of young teachers for the first and second years. At the Modern Language Association meeting at New York, the general feeling was that, within these limits, there is a legitimate field and a definite demand. This does not mean that I, personally, actively discourage young women from going into the profession; it means, however, that I am very frank with them. The situation may not seem to glitter with encouragement, but I have the firm conviction that the first step in vocational guidance should be absolute facing of the facts. These facts, once honestly presented, leave the way clear for further considerations and for constructive advice in a way that no glossing over with a haze of promises will ever do.

The more specific training of teachers for the new era involves two factors: one, that of attitudes; the other, that of actual professional facts, of skills, of backgrounds, indeed, of the whole complicated phenomena which we call methodology. To my mind, the training of teachers in background is fully as important as is the training in methods. Of course, added to this, in the colleges and universities, comes the training in content and subject matter, so that the task is a three-fold one, at least. Attitudes lie deepest: they merge so completely into personality, they have those emotional, inspirational values which *should* be equally present in mere content, but which, unfortunately, in a civilization like ours, are not so present. On the whole, they are ultimately the substratum of the ethical outlook. They are, in the last analysis, our contribution to the development of personality and the contribution of our own richer experience to the training of our young charges.

The training in methods, as such, on the other hand, is primarily an attempt to short-cut experience, and *mutatis mutandis*, can eventually be made up empirically by a good teacher through trial and error—a costly and wasteful process, the elimination of which is the legitimate goal of the professional educationalist, but which, unfortunately, even

well trained teachers must, to a certain extent, undergo. We are all "tried as by fire" in the daily flame of our teaching routine.

In regard to attitudes, we must remember that we teach a subject, the teaching of which was regarded, only a few years ago, as an anti-social act. The details of this are better known to all of you than to me, since I was in a country where I lived entirely "*unbehelligt*." But you may not have clarified your own minds as to the fact that the *mores* of the war have left certain traces behind them and that we, as German teachers, have to use our best efforts to prevent these *mores* from becoming fixed folk-ways, as they have, indeed, in certain quarters, already so crystallized, to the irremediable detriment of our profession, and of the public at large. Besides this, new vested interests have arisen, vested interests which maintain, sometimes by the same illegitimate means by which they were created, the supremacy of numbers and prestige which they now enjoy.

Our teachers' attitudes will concern, first, the public, second, school administrations and their colleagues and finally, their students. For each of these groups they will need specific orientation, though I shall not particularly discuss attitudes toward colleagues, especially in other modern languages. Actually, what is needed at this point, more than anything else, is a sense and use of tact.

The public, by and large, has slipped from a state of hostility to German to a state of indifference. We are dealing with the time old problem of inertia. The parents of children, now of high school age, have grown up in a national and educational atmosphere which has no place for German; the result is that the average person knows little or nothing about the subject; then inertia does the rest. There is, of course, a great deal in the paperes about Germany. This is well-directed propaganda of two kinds; one, comparatively harmless, is of German origin and is intended to lure the tourist trade to Germany by emphasis on Oberammergau and that sort of thing; the other is much more subtle and better directed. It aims to prove that the various financial plans for the payment of reparations are feasible; indeed, the emphasis on Germany's capacity to pay runs through all of these latter statements.

This brings us squarely to the fact that there needs to be, in our training background, a clarification of what Germany is today, so that our students may intelligently lay Germany's problems before the general public. I remember my own failure, as a student, years ago, to see anything in Germany but art, literature, and music; even the war did not completely open my eyes. It took a trip to Tsingtao, the German colony in Shantung, China, to make me see what Germany really was capable of in the way of cultural salients. The old romantic attitude which imagined that Germany ceased to function with the death of Goethe is gone; teachers of today must be able, in a world so economically orientated as ours, to explain the constant advances of Germany in science, in the arts, in commerce, in edu-

cation; in fact, in all phases of the modern intellectual and emotional life of the era. This will create in the public the proper attitude toward the study of the basis of the country, namely, the language, without hectic or illegitimate propaganda on our part, and will be a dignified service to the body politic.

Ultimately, the question of the reintroduction of German into the high schools will be found to be primarily an economic one. In the larger systems, the matter is not serious; the language can be introduced as the need arises; inertia, prejudice, or mere stupidity will gradually yield through the pressure of a curricular—that is, a life necessity, though at times and in places, the struggle may be obstinate. It is in the smaller systems, the systems with one or, at most, two foreign languages where the difficulty lies.

In these systems, administrators will not wish further to subdivide the language curriculum and the numbers taking any given language, not only because of the added expense, but also because of the seemingly unnecessary splitting of student groups into too small units. If, in addition, our colleagues in other language disciplines prove recalcitrant, wishing to retain their hold on the curriculum, they may resent any effort to reintroduce German. It should, therefore, be a cardinal principle of those interested in German not to try to *replace* any other language by German. Any propaganda which tries to substitute German or drive out French, Spanish, or Latin is to be decried. It is illegitimate and foolish. This point of view was very thoroughly thrashed out by a large group of German teachers at the Louisville meeting of the Modern Language Association in 1928, and is the official and private opinion of the best elements in the profession. We should have no desire to do to others what so often was done to us at the beginning of the war; namely, to take advantage of public sentiment in order to put ourselves and our graduates in others' places. We should maintain an absolutely ethical attitude in this matter, and should resist injustice, even where such injustice might result in our favor. It is not merely a counsel of perfection that I am urging: why, I ask, should we be so foolish as to arouse against us those in university circles who are training teachers in other languages? No! if either of the other foreign languages is the only one taught in any given system, it is decent and prudent to leave the situation as it is and not try to *supplant*, but as soon as possible, to *supplement*, even though such supplementation may entail extra work on our part. Of course, we have to stand up for our rights and can work for reintroduction, but where the border-line lies, is a matter for the tact and perspicacity of the individual. I may illustrate by a case in point. I put this whole question to my teacher-training group in 1928. Only a few weeks ago, I received a letter from one of the class who went into a New York State school system. She informs me that the process had gone exactly as I had said it would; that she had been employed to teach other subjects than German, but that, quite in ways implied in the above discus-



sion, she had been able to suggest putting German in and had started, in her second year in the school, with a beginners' German class of 25, with every prospect of continuance.

A definite current attitude which needs elucidation and clarification is the question of the "tool value" of languages, now, of course, including German and perhaps especially applied to German. The emphasis on German science, especially chemical science and medicine, has led a good many persons into a blind alley of supposing that German has only a tool value, and primarily in these fields. This attitude is so common in the Orient that in Japan and in parts of China, it is a curricular requirement for students of economics, political science, law and literature to take French, and for the students of natural science to take German. We cannot let ourselves be jockeyed into this impasse, but it is frankly better to teach German for its tool value than not at all; what I have elsewhere referred to as the ancillary importance of the language disciplines is an important function, though servantless America may not sense it.

Of course, all languages have a primary importance as tools; we learn them to use them in some practical way, whether the objective be mere reading or the consummation so earnestly urged by Palmer of a complete power over them. If we do not teach them in that spirit, our teaching is a failure and in our discussions with prospective teachers the point needs to be brought out again and again: they will find themselves teaching a routine set of formulae unless they force themselves into a constantly live attitude toward language. But before we yield ourselves entirely to the seductive voice of the exclusively pragmatic point of view,—a point of view which will bring immediate results from that general public that sends its children to school for merely practical purposes, either to have them trained for some sphere in life a little better than a trade, or that wishes to get rid of them for a few years,—we must ask ourselves if we are doing right in keeping only the tool value before our clientele. While the answer is obviously "No", the proper attitude which is to accompany this "No" is not so easy to formulate.

In this connection, it may be worth while to remark that not only is the general public without the German background: our student body is no longer composed in such large measure of children whose home language is German, or who have been brought up in a German atmosphere. Before the war, in many colleges, we had an almost unlimited number of students who had not only plenty of high school German but who had a German home atmosphere. These are now no longer available, though there are signs that the supply is beginning to filter in again. The total number of students who offered German for entrance into Oberlin in 1928 was 17; in 1929 it was 13, about one twentieth of the number offering French; but of those who did offer German a very definite proportion had had some German at home. In this respect the motto must be "Tee trinken und abwarten!" It means that the total amount of spade work still to be done

is larger than before the war, and that the elementary language drill will have to be given to prospective teachers as never before.

Before we can work out the details of our scheme and descend to definite practical suggestions, another knotty problem must be solved. This is the question as to whether the prospective candidate is working for a teachers' certificate and whether the amount of education required of her is so large that there is no room for content subjects in her curriculum. If the poor unfortunate expects to devote the time equivalent to one full year's work out of four to "educational" subjects, it is a practical impossibility to combine such a program with a rounded education, a cultural background, and a professional preparation in content. In fact, it is almost impossible to fulfill the last of these conditions and obtain the teachers' license in a state which makes the excessive demands made, for example, by Ohio. If the state universities, or, worse, the normal colleges try to get a monopoly of the teaching positions through debasing the standards, it is extremely difficult for the liberal arts college to compete. Oberlin's solution of the problem lies along the following lines: students are encouraged in many departments to do graduate work, especially in other institutions, and to train themselves professionally in professional schools. In some departments there is no effort made—or only very little effort—to train high school teachers. In our department we urge our honor students to continue in universities—we, ourselves making no bid for graduate students. But all of this is piece-work, and does not look to a broader solution of the problem as a problem of the whole college; to this end we are now, at Oberlin, in the process of adding a fifth year; into this year the work in education, the practice teaching, etc., will be thrown; no strictly professional work will be counted for the B. A., but, by the end of the fifth year, the candidate can get a state certificate and the M. A.

As I believe that the value of such conferences as these lies very much in the exchange of experience as to actual practice on the part of colleagues, I am outlining what we are trying to do at Oberlin, or rather what we are working toward. Some of this is accomplished, the rest is dependent upon a new curriculum which will be introduced next Fall, and upon the professional outlook and the numbers of students we can enroll. At present, in an institution which limits its freshman class to 320, and in which very few freshmen offer German for entrance, we do not get a large number of majors, but we find that we have all that we can handle, considering the fact that practically none of our majors has a purely cultural purpose in view. We find a few of this sort, a few who are interested in secretarial work, and a definite number who expect to study library service. This year we have six Senior and four Junior Majors. Of the six, one is a Chinese who will finish the work for his Ph. D. in Germany, one is going into library service and four wish to go on. It is an extremely difficult matter to place four almost equally good students from one institution in any given year. The only value this slight personal excursus

has is to show by actual example just how we stand and what we have to work with.

Our prospective teachers, independently of their cultural and required program, are urged to keep a minor in French; indeed, as far as possible, we expect a reading knowledge of French of all our Majors, and the new curriculum will require it. Besides this, if a student shows any aptitude, and expects to go on for graduate work, we expect him to take at least one course in Mediaeval Latin, or to be able to read Latin, since the graduate schools are requiring this language to a somewhat larger extent. We can have in our Major, including any teachers' training course we offer, only 36 required hours, with four hours more elective in our department but not prescribable. Almost all of our students do take the 40 hours (out of a total of 124 hours for graduation, which includes 4 hours' credit for Physical Education).

We are, for the present, committed to a two-year survey of German literature; not all of our students can take both years, but most of them do. Besides this, it is a practice in most departments of the institution to offer a so-called Seminar course; that is, a course in which there is some approach to the graduate method; this is senior work, and is practically required for all Major students. This substratum accounts for 16 hours; we are trying to arrange our program so that there will be a one-semester course in the history of the language, followed by a one-semester course (3 hours) in the teacher training.

We feel that the only actual solution of the atmosphere and conversation problem is the Deutsches Haus. There is a Maison Française and up to 1916 there was a Deutsches Haus. We know that, unless we have some such center, we cannot expect very satisfactory results in conversation. Compulsory residence for a semester in a foreign language house has worked remarkable results in French, and I see no reason why, with the proper Hausdame, we should not have similar results in German. Our student body is not one to whom we can say, "Go to Germany," and so, to provide the substitute, we are contemplating a Haus. I may say that I should be glad for any light on the subject from any one who has any practical suggestions on this phase of the work.

With these necessary preliminaries out of the way, we can attack the crux of the problem. We have seen that new attitudes are necessary toward our public and that these attitudes affect those toward our colleagues and students. But there is a great need for stressing a new attitude toward Germany. A new philosophy of what I should like to call "Germanism" is essential. I maintain that it is not enough to point out cultural backgrounds, to produce a few *Realia*, even if these be the most dramatic survivals of the inflation and the *Rübenwinter*. It is not even enough, as such, to develop the new pedagogy of "*Kulturkunde*," which has been in the hands of good teachers for several decades, and which is



not the new evangel that it is claimed to be. No such aid is to be decried, but one must proceed beyond them and must deepen and intensify them.

As Germany was so thoroughly deflated in American opinion by the war, it becomes necessary to build up a new structure, not to reinflate the old. Since Americans are such incorrigible idealists, this may even be too easy to accomplish. The exploits of a Zeppelin, of a Bremen, shrewdly calculated propaganda of a sort, stimulate a type of imagination which sees in *Variété* the greatest moving picture, and in Remarque's novel the work of the century. While all this assists in stimulating interest, such interest is apt to be meretricious and needs counteraction in our work with incipient teachers from a new angle of our own. I see dangers ahead from a too great sentimentalizing on the one hand, in which we are often over aided by our German-American brethren, and on the other, of a cold objectivity which kills interest and deadens imagination.

I am old fashioned enough to believe that the backbone of the work is in literature; in spite of new efforts, I also believe that the best method is still to read pieces of literature as units and not as *morceaux choisis*; I believe that the principle of *explication des textes* as developed in France, is excellent for French students, but is too philologically orientated for our less thoroughly grounded youngsters. I believe that every teacher of teachers (as well as of students in general) should think his philosophy of Germanism through, in order to discover what thread of continuity he will follow. For me, this thread of unity lies in certain "*völker-psychologisch*" notes which lead up to a unity of the German national consciousness, based on "*Bodenständigkeit*." Every existing nation is able to exist by reason of its excess vitality. Such excess may be of one sort or another; after the period of excess national prosperity, due to conquest or colonization, the period of fermentation passes, and the resultant expansion will prove just what justification there may be for the existence of a nation. It is imperative that we should visualize to ourselves some such point of view: it is far more necessary than a consistent critical opinion, though a group of esthetic judgments of value will naturally dignify the real teacher of literature. I may bring out a most thoroughly prosaic point of view in this when I insist that the basis of the whole is simply geographical, and that our instruction of teachers of German must bring in so much more of this subject that I am ashamed to mention any proportions. One definite part of the section of my own course dealing with *Realia*, gives actual instruction in geography, and Nadler's "History of German Literature", with its ethnological attitude, forms a definite point of departure for our work.

In all my own literature teaching, as well as in discussions on methods, I emphasize those authors who show that they are *addicti glebae*, rather than those who are more international in character. It seems to me advisable to show, for example, just how Annette's "*Mergelgrube*," with its intense lyric realism, does something which had never been done before,

and which transcends Brookes on the one hand, and paves the way for the *Heimatkunst* of a later period. We need, in a way, to rehumanize Germany (I mean the current, not the philosophical, use of the word). Anything that will reinvest Germany with spirituality, with inner fire, with intensity, should be studied: the mediaeval mystics, the lyrics of Möricke, the social drama, as social drama, or the clear, impassioned logic of Lessing. It is necessary to emphasize Germany's struggles for artistry of expression through a combatting of the foreign word, through search for new forms; and it can be shown, and ought to be shown, how much of a pioneer Germany has been in the development of a new literary category through the influence of Hebbel on Ibsen, for example, and through the whole background of naturalism.

I am sure that a great many of my audience will be supremely happy in the consciousness that all of these things are being done by them. A sense of pleasant satisfaction will creep over you as you wonder why someone should travel several hundred miles to state the obvious. As soon as we link the general fact to our own experience, it becomes a commonplace; a crystallization of practice into routine destroys, in our everyday opinion, at least, the recurrent value of the exercises or of the point of view. I am pleading for an approach and an attitude rather than for a specific set of dogmas or formulae. For the problems of the world were never solved by formulae, whether the Ten Commandments, the Confucian doctrines or the latest scientific discoveries.

The reason for my point of view is that Germany is different. In a book which I published about two years ago, I tried to indicate some measure of this, but even there I did not catch the full drift of it; I failed to show how Germany has its back to the wall, and how, deep in the German *Volksbewußtsein*, there is a feeling that Germany is struggling for its very national "Soul." At the time I made my observations, the so-called *Fordismus* had not swept the country. Now, in the intervening years, this form of Americanization is flourishing, and you can all see what that means to the German national spirit.

After the entire complex of thoughts, feelings, and ideas has been developed for our pupils, there remains an increment which is still completely incommensurable in this philosophy of Germanism. You see, we professors of German completely failed, in 1914, and in the immediately succeeding years. We did not sense what was coming, and we had done nothing to build up, in spite of a remarkable opportunity which we then had, a "sales resistance" to the illegitimate war hysteria which for years swept our profession off its feet.

The obvious gap between then and now can be filled by a slow seeping in of the old attitudes; but it can be better bridged by a development of a true historical sense. Where this sense can be developed and how to develop it is, I believe, one of the major problems of the whole educational program of the United States today; of this we are only one small part. The

neglect of this development is the danger spot in our national life, and concerns, in its broader aspects, not merely our relations to Germany, but, to an even greater degree, to Europe and Asia and South America. Unfortunately, the formal study of history does not inevitably develop an historical sense, as we can see from so many professors of history in colleges and universities, and it cannot be expected in high school students to any greater extent than in professors. The tendency of the age is anti-historical; biography, as fiction, such as we have now in *Hülle und Fülle*, is a bad sign for real history. Mechanic arts and the natural sciences encourage the drift. Mr. Ford's contempt of history is one of his most American traits. His American museums are but typical of the complete atrophy of his historical consciousness, since Rogers groups, old furniture, glass, etc., can never be a surrogate for a sinking into the meaning of the whole, any more than we can attain Germanism by eating *Leberwurst*, and drinking beer out of a real *Seidel*. My experience with young Chinese has been extremely valuable to me in this connection. Present day young China is as impatient of the historical outlook as is young America. It is quite willing to study political science without knowing history, to fight for the abandonment of extraliquor without understanding the historical justification or necessity of these checks on its official bandits; and it has caused, through its contumacy, much of the damage which is now being done to its fatherland. The lesson is worth learning because it shows how, in a politically minded student body, the anti-historical sense works. In our own more politically naive student groups, the eternal sophomoricism usually continues, through the whole of their lives, to work havoc with economic, social and political factors in the national life. There is no surrogate for a proper balancing of ideals, of tendencies; no substitute for the vision of the long line of development of mankind during the ages. The people forget, but the leaders must remember, for where there is no vision, the people perish.

## Zur Methodik des deutschen Unterrichts

Von MAX GRIEBSCH, Staatsuniversität Wisconsin

## II. Sprechunterricht

## Unterrichtsbeispiele

## A. Eine erste Stunde im Deutschen

*Vorbemerkungen:* In der Auswahl des Sprechstoffes für den ersten Unterricht im Deutschen kommen grammatische Überlegungen nur in zweiter Linie in Betracht. Es ist vielmehr das lebendige Interesse an dem Stoff, das den Ausschlag gibt, und es mögen dabei Formen gegeben werden, die in der systematischen Grammatik auf einen weit späteren Platz gehören. Denn da sie nur Objekte des Hörens und Nachsprechens sowie des Gedächtnisses sind, so fällt ihre grammatische Einordnung nicht ins Gewicht und bleibt späterer Zeit überlassen. Die Unterrichtssprache wird in der ersten Zeit die englische sein müssen; aber der Lehrer wird darauf zu achten haben, daß der deutsche Wortschatz, der allmählich aufgebaut wird, im Klassenzimmer seitens des Lehrers und der Schüler, wo sich nur immer die Gelegenheit bieten mag, geübt wird. Je weiter der Unterricht daher fortschreitet, umso mehr wird der Gebrauch des Englischen zurücktreten.

Um Raum zu sparen, sind im folgenden Antworten, die sich von selbst ergeben, weggelassen. Auch die *häufigen* Wiederholungen, die notwendig sein werden, sind in der Regel nur angedeutet. Langsames und deutliches Sprechen, so daß die einzelnen Laute unterschieden werden können, ist in der ersten Zeit geboten. Später, wenn das Ohr geübter ist, sollte der Lehrer allmählich das Sprachtempo und den Sprachrhythmus der Umgangssprache gebrauchen. Lebendige Sprache verbunden mit lebendiger Anschauung (Gesten, Vormachen, Vorzeigen, etc.) sind Grundbedingung.

Der Lehrer tritt in die Klasse. Lehrer und Schüler sind sich fremd, und die Schüler sind in begreiflicher Erwartung dessen, was geschehen wird.

Lehrer: What is the first thing that people who do not know each other do when they meet for the first time?

Schüler: They introduce themselves.

Lehrer: We are going to do this, too.

Ich (auf sichweisend) heiße . . . , (Lehrer zeigt auf sich und wiederholt langsam die gesprochenen Worte. Er wird es den Augen seiner Schüler ansehen, ob sie ihn verstehen. Merkt er Unsicherheit, so wird es ratsam sein, im Unterton "my name is" hinzuzufügen, dann aber das Deutsche noch einmal emphatisch zu wiederholen).

Lehrer: Wie heißt Du? (Auf einen Schüler zeigend).

Schüler: Ich heiße . . . . (Diese Antwort mag nicht sofort erfolgen. Der Lehrer wird wahrscheinlich seinen ersten Satz wiederholen müssen. In der Antwort des Schülers wird ihm die erste Schwierigkeit in der Aussprache, der des *ch*-Lautes, entgegentreten. Er wird voraussichtlich *ik* aussprechen. Neben wiederholtem Vorsprechen, wird folgende Unterweisung die Schwierigkeit beseitigen:

Lehrer: Don't stop the flow of the air by passing your tongue against the palate, but leave an open space between the two and let the air come out slowly by applying a little force.

Nachdem der Lehrer die gleiche Frage nach dem Namen noch an eine größere Anzahl von Schülern gerichtet hat, wobei er immer wieder auf die Aussprache des *ch*-Lautes zu achten haben wird, kann die erste Unterhaltung der Kinder beginnen.

Lehrer: You may now ask each other for your name in the same way as you and I did. We shall do this so that the one who has given the answer may put the question to another one of the class.

Lehrer: (Nachdem diese Übung einige Minuten fortgeführt worden ist): Since you know now each other's name, I wish you would give the name of one of your classmates and your own.

Schüler: Du heißt . . . , ich heiße . . . .  
Der jedesmal Angeredete führt die Übung weiter.

Lehrer: (Auf dem Stuhle sitzend) Ich sitze. (An einen Schüler sich wendend): Was tust du? (What are you doing?)

Schüler: Ich sitze.  
(Nachdem die Frage an verschiedene Schüler gerichtet und von ihnen beantwortet worden ist, richtet der Lehrer die Frage an die ganze Klasse und läßt sie von dieser im Chor beantworten).

Lehrer: (Sich von seinem Sitze erhebend): Ich stehe auf.

Lehrer: (Sich an einen Schüler wenden): Stehe auf! (This is a command).

Schüler (erhebt sich).

Lehrer: Was tust du?

Schüler: Ich stehe auf.  
In gleicher Weise wird den Schülern die Tätigkeit "Ich stehe" vorgeführt, genannt und von ihnen wiederholt.

Lehrer: Ich setze mich. (Pay attention to the last word "mich").

Lehrer: (Sich an einen Schüler wendend) Setze dich!

Lehrer: Which word is different in the command? Who is meant with "mich", who with "dich"? (Wird durch Zeigen mit dem Finger klar gemacht).

Lehrer (während der Schüler den Befehl ausführt): Was tust du?

Schüler: Ich setze mich.

Lehrer: Was tust du?

Schüler: Ich sitze.

Lehrer: Now I wish you to perform the actions and name them at the same time.

Schüler (während er die Tätigkeiten ausführt): Ich sitze, ich stehe auf, ich stehe, ich setze mich, ich sitze.

Lehrer (während der Schüler die Tätigkeiten ausführt): Du sitzt, stehst auf, stehst, setzt dich, sitzt.

Lehrer (vormachend): Ich gehe an die Tür. Ich öffne die Tür. Ich schließe die Tür. Ich gehe an den Sitz.

Nach mehrmaliger Wiederholung seitens des Lehrers werden die Tätigkeiten erst selbständig, dann auf Befehl des Lehrers von den Schülern ausgeführt und in gleicher Weise benannt. Dann geben die Schüler einander die Befehle. Endlich wird die Anredeform gegeben und von den Schülern geübt in derselben Weise, in der dies bei den früheren Tätigkeiten angezeigt ist. Das Endresultat ist die Benennung der Tätigkeiten der Schüler aus ihrem Sitze bis zum Öffnen und Schließen der Tür und zurück in den Sitz, und zwar in der ersten und zweiten Person des Singulars und der Befehlsform im Singular.

In der letzten Wortreihe wird die Aussprache des ü in Tür und des ö in öffne Schwierigkeiten machen. Während Nachahmung unter Beobachtung der Mundstellung des Lehrers und Schärfung des Gehörs die wichtigsten Mittel, besonders bei jungen Schülern sind,



so wird eine kurze Erläuterung denselben zu Hilfe kommen. Sie könnte etwa folgendermaßen gestaltet sein:

ü — Give your mouth the position as if you wanted to say long u;  
now say long i

ö — Give your mouth the position as if you wanted to say short o;  
now say short e.

In beiden Fällen werden die Laute ü und ö auf diese Weise hervorgebracht werden.

Die Schüler werden nun angehalten, die Übungen in allen möglichen Versionen vorzunehmen:

- a. Der Schüler führt die Tätigkeiten aus und nennt sie in der ersten Person;
- b. er gibt einem andern den Befehl in und außer der Reihe, der von demselben ausgeführt und genannt wird, z. B.: Stehe auf! — Ich stehe auf, usw.
- c. Ein Schüler führt eine Tätigkeit aus, ein anderer nennt sie in der zweiten Person.

Die Erläuterungen dazu müssen natürlich in englischer Sprache gegeben werden.

Den Schluß bildet eine nochmalige Zusammenfassung der erarbeiteten Formen von einzelnen Schülern und im Chore.

Die Lektion geht ihrem Ende entgegen.

Lehrer: What do people say to each other when they leave?

Schüler: They say "Good-bye".

Lehrer: I shall say it to you in German: "Auf Wiedersehen, Kinder." How will you reply?

Schüler: Auf Wiedersehen, Mr., Mrs., Miss .....

Lehrer: I wish you would use the corresponding polite address in German: Herr, Frau, Fräulein .....

How will you then say?

Schüler: Auf Wiedersehen, Herr ....., Frau ....., Fräulein .....

### B. Dramatisierung einer Leselektion

Die gehorsame Tochter (Gohdes and Dodge, Leitfaden der deutschen Sprache, 28. Aufgabe).

Die Lektion kommt ungefähr in der Mitte des zweiten Semesters einer Anfängerklasse der High School zur Behandlung. Sie ist von der Klasse gelesen worden. Ihr Inhalt ist durch Fragen und Antworten bis in alle Einzelheiten zum Verständnis gebracht. Die Schüler beherrschen das Vokabularium, und die neu gewonnenen Wörter, sowie idiomatischen Redewendungen werden noch einmal den Schülern ins Gedächtnis zurückgerufen.

Die ganze Szene wird erst von Lehrer und Schülern gemeinsam ausgearbeitet. Die letzteren werden voraussichtlich dem Wortlaut der Lektion folgen, was nicht zu verwerfen ist. Es beweist, daß sie sich den Wortlaut zu eigen gemacht haben. Natürlich ist es zu begrüßen, wenn die Schüler auch eigene Redewendungen brauchen.

Lehrer: Today we shall try to dramatize our lesson. Welche Personen werden wir in unserem Spiel brauchen?

Schüler: Den Vater, Lieschen, den Schlosser.

Lehrer: Was sehen wir auf der Bühne? (Bühne — stage).

Schüler: Ein Zimmer mit einem Tisch. An dem Tische sitzen der Vater und Lieschen. Der Vater schreibt. Lieschen spielt mit der Puppe.

Vom Zimmer kommt man in die Vorhalle (hall), von der eine Tür nach der Straße geht. Auf der andern Seite der Straße (in der andern Ecke des Schulzimmers) wohnt der Schlosser.

Lehrer: Wer fängt an zu sprechen?

Schüler: Der Vater.

Lehrer: Was sagt er?

Schüler: Ich muß einen Brief auf die Post tragen. Laß keinen Menschen während meiner Abwesenheit herein. Und wenn man noch soviel klingelt, du darfst die Tür nicht aufmachen.

Lehrer: Wie geht die Unterhaltung (conversation) weiter?

(Von hier an geben die Schüler wahrscheinlich den Wortlaut der Lektion).

Lieschen: Wenn aber der Onkel kommt?

Vater: Du kannst ja nicht wissen, ob der Onkel draußen steht, da du ihn nicht siehst.

Lieschen: Wenn er aber sagt, daß er der Onkel ist?

Vater: Das kann jeder sagen. Kurz und gut, du sollst keinem Menschen die Tür aufmachen. Ich habe den Schlüssel bei mir und kann selbst öffnen.

Lehrer: Was tut nun der Vater?

Schüler: Er geht fort, kommt aber schon nach wenigen Minuten wieder. Er greift in die Tasche, um den Schlüssel zu holen. Er sagt: Nun habe ich doch meinen Schlüssel nicht mitgenommen. Da muß ich klingeln, damit Lieschen mir die Tür öffnet.

Lehrer: Was tun nun Lieschen?

Schüler: Sie kommt an die Tür.

Lehrer: Beschreibe, was weiter geschieht.

Schüler: Der Vater sagt: Lieschen mach auf! Ich bin es, dein Vater.

Lieschen: Das kann jeder sagen. Ich mache nicht auf, Vater will es nicht.

Vater: Aber ich bin ja dein Vater.

Lieschen: Das kann jeder sagen. Ich mache die Tür nicht auf.

Lehrer: Was muß der Vater tun?

Schüler: Er muß zum Schlosser.

Lehrer: Was sagt er zu ihm?

Schüler: Bitte schließen Sie mir die Haustür auf. Ich habe den Schlüssel vergessen, und meine Tochter will die Tür nicht öffnen.

Lehrer: Nun könnten sich der Vater und der Schlosser auf dem Wege zum Hause noch unterhalten. Was könnte wohl der Schlosser sagen?

Schüler: Lieschen ist doch ein böses Mädchen.

Lehrer: Was würde der Vater antworten?

Schüler: Nein, sie ist ein gehorsames Kind.

Lehrer: Was tut nun der Schlosser?

Schüler: Er öffnet die Tür.

Lehrer: Beschreibe Lieschen, als der Vater hereinkommt.

Schüler: Sie steht erschrocken da und fängt an zu weinen.

Lehrer: Was aber sagt der Vater?

Schüler: Weine nicht. Du bist meine gehorsame Tochter. Wenn ich wieder in die Stadt gehe, kaufe ich dir eine Tüte Zuckerwerk zur Belohnung.

Lehrer: Jetzt wissen wir, was die Personen zu reden haben. Wer soll die Bühne herrichten? Wer soll zuerst die Personen spielen?

Schüler bestimmen alle notwendigen Personen.

Darüber ist wohl die halbe Unterrichtsstunde verfloßen, und das Spiel kann nun mehrere Male, immer natürlich von verschiedenen Schülern, gespielt werden. Wenn die Schüler erst warm geworden sind, so werden sich bald solche mit

schauspielerischer Begabung zeigen, und es mag wohl geschehen, daß sie manche neue Versionen in Handlung und Sprache einführen werden. Auch werden gerade solche, die sonst nicht als Schauspieler herangezogen werden können, Geschicklichkeit in der Herrichtung der Bühne bekunden. Dort sollte natürlich nur mit den einfachsten Mitteln gearbeitet werden, da diese dramatischen Übungen in den Rahmen der Unterrichtsstunde gehören.

### C. Eine Sprechübung im Anschluss an das Kapitel "Daheim" in Storms "Immensee"

Vorbemerkung: Der Platz für diese Sprechübung ist, nachdem das Kapitel auf dem Wege intensiver Lesetätigkeit durchgearbeitet worden ist. Die Schüler sind mit dem Inhalt bekannt, und auch ihr Vokabularium hat durch den Lesestoff so manche Bereicherung erfahren. Der Zweck der Sprechübung ist nun, den Schülern die Gelegenheit zu geben, sich noch mehr in den Gedankeninhalt des Kapitels zu vertiefen und denselben frei wiederzugeben, wobei natürlich der neu-gewonnene Wortschatz Verwendung finden wird.

In den folgenden Ausführungen sind in der Regel nur die Fragen gegeben. Die Antworten sind, soweit sie sich von selbst verstehen, weggelassen, oder angedeutet und nur in wenigen Fällen im Wortlaut angeführt.

Lehrer: Wir wollen heute noch einmal das gestern beendete Kapitel besprechen und dabei sehen, was Sie davon zu erzählen wissen.

Wie lautet die Überschrift des Kapitels?

Wessen Daheim ist damit gemeint?

Wann reiste Reinhardt nachhause?

Zu wem war Reinhardts erster Gang?

Beschreiben Sie das Verhalten Elisabeths bei dem ersten Wiedersehen.

Welche Veränderung war mit Elisabeth vor sich gegangen?

Schüler: Sie war zur Jungfrau herangewachsen.

Lehrer: Als was betrachtete sie Reinhardt aber noch?

Was hören wir auch über ihr späteres Beisammensein?

Wie versucht Reinhardt die früheren Beziehungen wiederherzustellen?

Welches Ereignis ist in unserem Kapitel von besonderer Bedeutung?

Schüler: Erich schenkte Elisabeth einen Kanarienvogel.

Lehrer: Haben wir von Erich schon vorher gehört?

Schüler: Erich zeichnete Elisabeth vor dem Weihnachtsfeste.

Lehrer: Für wen zeichnete Erich das Bild?

Schüler: Für Reinhardts Mutter.

Lehrer: Was sagte Elisabeth über die Bemühungen Erichs?

Mit welchen Worten redete ihre Mutter ihr zu?

Was erfuhr Reinhardt über Erich von Elisabeths Mutter?

Welches Urteil sprach die Mutter über Erich aus?

Welchen Eindruck machten diese Worte auf Reinhardt?

Schüler: Er wurde traurig.

Lehrer: Womit beschäftigten sich Reinhardt und Elisabeth während des Nachmittags?

Schüler: Sie ordneten ihre gesammelten Blumen.

Lehrer: Nach welcher Blume fragte Elisabeth, nachdem sie die ihrigen geordnet hatte?

Woraus entnahm Reinhardt die Maiblume?

Erzählen Sie die Unterhaltung der beiden über den kleinen Pergamentband.

Was tat Elisabeth in das Buch, als sie es Reinhardt zurückgab?

- Lehrer: In welcher Stimmung war Reinhardt als es zum Abschied kam?  
 Was konnte Elisabeth dem Reinhardt ansehen?  
 Welche Frage richtete er endlich an Elisabeth?  
 Wie beantwortete sie die Frage?  
 Was erfuhr er von Elisabeth über die Ansicht ihrer Mutter über ihn?  
 Wodurch kam er wieder in bessere Stimmung?  
 Woraus war das zu ersehen?  
 Was stellte er Elisabeth in Aussicht, wenn er in zwei Jahren wiederkommen würde?  
 Erzählen Sie den Abschied der beiden.

*Zusammenfassung*

- Lehrer: Welches sind die wichtigsten Begebenheiten in unserem Kapitel?
1. Die erste Begegnung zwischen Reinhardt und Elisabeth nach seiner Rückkehr in die Heimat.
  2. Der Nachmittag im Hause von Elisabeths Mutter.
    - a. Der Kanarienvogel.
    - b. Die Unterhaltung über Erich.
    - c. Reinhardts Gedichte.
  3. Der Abschied.
    - a. Reinhardts zögernde Frage und Elisabeths Antwort.
    - b. Die Abfahrt.

Zusammenfassende Erzählung seitens der Schüler.

## Berichte und Notizen

### I. Tagung der Modern Language Association of America in Washington. 29. - 31. Dezember 1930.

Die Bundeshauptstadt hat ihre besondere Anziehungskraft — nicht weniger also 1800 Teilnehmer hatten sich zur siebenundvierzigsten Jahresversammlung der Modern Language Association of America in den letzten Tagen des alten Jahres eingefunden unter denen freilich manche nicht—oder noch nicht—Mitglieder des Verbandes waren, der nach den letztjährigen Berichten über 3600 Neusprachler umfaßt. Reichlich vierhundert von der Teilnehmerzahl wurden von den Deutschlehrern gestellt; und gerne schweift heute beim kräftigen Neuerblühen der deutschen Studien der Blick auf jene Zeiten zurück, da kaum ein paar Dutzend von uns, unbeachtet, geringschätzig oder im besten Falle mitleidig angesehen, sich bei diesen Versammlungen in einem kleinen Winkel zusammenstellen konnten. Was aber für die Vertreter der Deutschkunde dieser letzten Versammlung ihr eigenes, unauslöschliches Kennzeichen aufprägte, das war ein Ereignis am Abend des zweiten Tages. Man muß es schon ein Ereignis nennen. Bei der Festtafel im großen Ballsaal des Hotel Willard sprachen nacheinander die Botschafter Italiens, Frankreichs und des Deutschen Reiches, und der deutsche Botschafter, Freiherr Friedrich von Prittwitz und Gaffron, der schon am Nachmittag des gleichen Tages die Deutschen in seinem gastlichen Hause bewillkommt hatte, betonte in seiner Ansprache — vielleicht darf eigens vermerkt werden, daß es in vorzüglichem Englisch geschah — die Pflichten und Gelegenheiten der neusprachlichen Lehrer im Dienste des Völkerverständnisses und der Völkerveröhnung und ertete damit rauschenden, nicht endenwollenden Beifall von allen Gruppen der Anwesenden ohne Rücksicht auf deren nationale Zugehörigkeit und Abstammung; es war ein Erlebnis, das einem auf lange hinaus das Herz wärmen kann.

Die Tagung war durchweg vom herrlichsten klarsten Winterwetter begünstigt — es darf gesagt werden, daß die wenigsten Teilnehmer davon einen besonderen

Genuß hatten, da wegen der Menge der Zusammenkünfte und Vortragsfolgen keine Zeit zu auswärtigen Unternehmungen übrig blieb. Zu bedauern ist das nicht; Washington mit seinen besondern Schätzen und seiner schönen Umgebung sieht man sich sonst einmal in Muße an. Die beiden großen Gasthöfe Willard und Washington, sehr günstig gelegen, dienten den meisten Teilnehmern zu Unterkunft und außerdem in ihren geräumigen Sälen der Abhaltung der Einzelversammlungen; die deutschen und die romanischen Gruppen tagten im Hotel Washington, die englische im Willard, und hier fanden auch die allgemeinen Versammlungen statt. Auch die kleineren Gruppen, die italienische, die skandinavische und die slavische, hatten ihre Sitzungen im Hotel Washington. Da es nie an Raum gebrach und die Zeit auf diese Weise am besten ausgenützt werden konnte, gebührt den Gastgebern der Tagung, der American University, der Catholic University of America und der Georgetown University, noch besonderer Dank für diese wohlgeplante Anordnung.

Ich habe an dieser Stelle in vergangenen Jahren öfters Klage geführt über die seit nicht ganz einem Jahrzehnt herrschende Zersplitterung der Arbeit in Einzelabteilungen mit Unterabteilungen und Gruppen und Grüppchen. Die Nachteile liegen auf der Hand; vor allem vermißt man die lebendige Anregung, die aus dem Verkehr mit den Arbeiten auf den Nachbargebieten hervorgeht, und die nun einmal aus Gedrucktem und Geschriebenem nie im gleichen Maße zu holen ist. Sieht man von der allgemeinen Versammlung des ersten Abends ab, die die Festrede des Vorsitzenden bringt und keinen Raum für wissenschaftliche Vorträge mit anschließender Auseinandersetzung bietet, so beschränkt sich die gemeinsame Arbeit der Vertreter aller neusprachlichen Forschungsgebiete auf eine einzige Sitzung, in der dann notgedrungen nur Vorträge allgemeineren Inhalts geboten werden können. Wie diesem Übelstand wenigstens teilweise gesteuert werden könnte, glaube ich früher schon ausgeführt zu haben und gedenke es bei passender Gelegenheit wiederum und zwar ausführlich darzulegen. Für diesmal begreife ich mit Genugtuung, daß man wenigstens vermieden hat, zwei Forschungsgruppen innerhalb desselben engeren Gebietes auf dieselbe Zeit zu verlegen; das ist ein entschiedener Fortschritt. Es erheben sich indessen immer noch recht ernste Fragen. Für die deutsche Klassik außer Goethe und die Romantik z. B. ist, soweit nicht unmittelbare Beziehungen zu Goethe vorliegen, nur in der *Germanic Section*, die einen einzigen Vor- oder Nachmittag beanspruchen kann, der nötige Raum, und er ist beschränkt; ebenso können auch Fragen der älteren Zeit, soweit sie nicht ins 16. Jahrhundert fallen, nur hier behandelt werden. Es wird nach meiner Meinung notwendig werden, die Goethegruppe zu einer solchen für die klassische und romantische Richtung zu erweitern, und dies könnte wohl nach dem großen Goethejubelfest 1932 vollzogen werden, ohne dem Olympier ein Blatt aus seinem Lorbeerkrantz zu rupfen; und ebenso wünschte ich die Gruppe fürs 16. Jahrhundert zu einer solchen für die gesamte ältere Zeit ausgedehnt zu sehen. Überhaupt, meine ich, brauchte man, solange die Gruppensitzungen sich nicht zeitlich decken oder überschneiden, nicht gar zu ängstlich zu sein, daß ein Nachbar sich ungebeten einmischen könnte.

Die ausgezeichneten Anregungen, die Professor Ernst Jockers in einer Besprechung der Louisviller Tagung 1927 in dieser Zeitschrift (Band XX, Nr. 2, Feb. 1928) geboten hat, haben sich erfreulicherweise mittlerweile schön ausgewirkt, insofern nach dem Muster und Vorgang der englischen Arbeitsgruppen auch im Deutschen und zwar zunächst auf dem Felde der Methodenlehre eine Gruppe geschaffen worden ist, die sich auf einen wichtigen Einzelgegenstand einschränkt und diesen durch mehrere Bearbeiter von verschiedenen Gesichtswinkeln und in wechselnder Beleuchtung erblicken läßt. Wie fruchtbar dies werden kann, zeigte auch diesmal wie schon vor zwei Jahren in Toronto die Gruppe *German IV, Methodology of Literary Criticism*. Der Vorsitzende, Professor Jockers selbst, und der Schriftwart der Gruppe, Professor Werner Leopold von Northwestern Uni-



versity, hatten einen Plan für eine Vortragsfolge entworfen, der sich vorzüglich bewährt hat. Sechs Herren sprachen in Vorträgen von je zehn Minuten Dauer über die verschiedenen Arten der Literaturbetrachtung: Adolf Gorr (Univ. of Syracuse) über *The Ethnological Method*; Adolpf Klarmann (Univ. of Rochester) über *Principles of Style in Literature*; Emil Doernenburg (La Salle College) über *The Problem of Generations in Literature*; Ernst Rose (New York University, der sich wegen plötzlich eingetretener schwerer Erkrankung durch einen Kollegen vertreten ließ) über *Nietzsche's Psychology on Literary History*; Ernst Feise (Johns Hopkins Univ.) über *The Psychoanalytical Approach to Literature*; und Theodore Geissendoerffer (Univ. of Ills.) über *Unger's Objective Treatment of Literary Problems*. Die äußerst anregende Aussprache wurde von Dr. Harry Slochower (Brooklyn College) eröffnet, von Dr. Felix Wittmer (Washington and Jefferson College) fortgesetzt und rief noch eine ganze Reihe der zahlreichen Anwesenden ins Feld. Weitere Beiträge zu dem Gegenstand sind auf die nächstjährige Tagung in Aussicht genommen. Der Titel der Gruppe, für die man auf Vorschlag eines Ausschusses die frühere Benennung *New Approaches to Literature* geplant hatte, wurde als genauer und der Sache würdiger beibehalten — umsomehr als für die älteren Arbeitsweisen z. B. Wilhelm Scherers und seiner Schule manch ein kräftig Wörtlein in der Aussprache gefallen war. Vorsitzender der Arbeitsgruppe für die nächste Tagung ist Professor Feise, Schriftwart Professor Rose.

Der Sitzung der Gruppe *German II, Language and Literature of the XVIth Century*, konnte der Berichterstatter nicht anwohnen. Professor Robert H. Fife (Columbia University) behandelte hier *Luther's Use of German in his Early Lectures*, und Dr. Gustav A. Arlt (Chicago Univ.) *The Foliation of Geiler von Kaisersberg's Sermons on Brant's Narrenschiff*. Die nächstjährigen Beamten der Gruppe sind Professor Edwin Roedder (College of the City of New York) als Vorsitzender und Professor Neil C. Brooks (Univ. of Ills.) als Schriftwart.

In Gruppe *German I, Historical German Grammar*, lasen Prof. Carl Selmer (Hunter College) über *Palatalisierung und i-Vokalisierung der Liquide l und ihre vermutliche Herkunft im bayrischen Dialekt*; Prof. Wm. F. Kammann (Carnegie Institute of Technology) über *The Low German Dialect of Holland, Indiana*; und Dr. Alfred Senn (z. Z. Sterling Fellow in Yale University) bot *A Contribution to Gothic-Finnish Relations*. Der Bericht des Ausschusses für deutsche Mundartstudien in den Vereinigten Staaten, den ich als dessen Obmann vorlegte, konnte wegen vorgerückter Zeit nicht erörtert werden und soll in einem der nächsten Hefte unserer Zeitschrift vollständig zum Abdruck kommen. Die Beamten der Gruppe für das laufende Jahr sind die Herren Prof. F. H. Wilkens (New York University) und Prof. Taylor Starck (Harvard Univ.).

Am Abend des ersten Tages bewillkommte Präsident Cloyd Heck Marvin von der George Washington University die allgemeine Versammlung im bis auf den letzten Platz gefüllten großen Ballsaal des Hotel Willard. Der Ansprache des Verbandsvorsitzenden gingen zwei kurze Ansprachen von Professor Faral vom Collège de France und Prof. Liljegren von der Universität Greifswald voraus, die die Grüße der französischen und reichsdeutschen Fachgenossen überbrachten. Die Hauptansprache von Professor Frederick Tupper (Univ. of Vermont) behandelte in geistreicher, nur manchmal überscharfer Weise die Entwicklung der Arbeitsmethoden der Modern Language Association und ihre Irrtümer und Schwächen unter dem Titel *Authors and Arts: A Medieval Instance*.

Deutsches Schrifttum der Gegenwart kam in Gruppe *German V, Modern German Literature*, zur Sprache in vier Vorträgen: Dr. S. Liptzin (College of the City of New York) *Die Entstehungsgeschichte von Schnitzlers „Der einsame Weg“*; Prof. O. S. Fleissner (Wells College) *Klara Viebig. Eine Studie zum Naturalismus*; Frl. Dr. Anna Jacobson (Hunter College) *Ein neuer Beitrag zur Widerspiegelung Wagners in Romanen des 20. Jahrhunderts*; Dr. Felix Wittmer (Washington and

Jefferson College) *Der Dichter Hans Carossa*. Die Frage, ob die Gruppe ihren Arbeitsplan auf einen einzelnen Gegenstand einstellen sollte, wurde bejahend entschieden und auf Antrag Dr. Liptzins als Aufgabe die Leistungen des Naturalismus gewählt. Die Beamten der Gruppe für das laufende Geschäftsjahr sind Prof. Erich Hofacker (Washington Univ.) und Frä. Dr. Ruth Hofrichter (Vassar College).

In der Goethegruppe (*German III*), die angesichts der bevorstehenden Hundertjahrfeier schon seit einiger Zeit mit einer reich besetzten Tafel aufwarten kann, las Prof. John A. Kelly (Haverford College) über *Musical Settings of Goethe Poems by American Composers*; Frä. Dr. Ruth Hofrichter (Vassar Coll.) über *Goethe's Sense of Humor in his Novels*; Dr. Harry Slochower (Brooklyn College) über *Emerson and Goethe: Their Dialectic Relationship*, eine Arbeit, die mit besonderem Beifall ausgezeichnet wurde. Professor Carl Schreiber (Yale Univ.) berichtete über die Tätigkeit des Ausschusses zur Jahrhundertfeier und die wichtigen Funde, die Prof. Walter Wadepuhl (West Va. Univ.) während der letzten Monate in den Weimarer Archiven und Bibliotheken geglückt sind; und Prof. John Whyte (Brooklyn College) sprach kurz über die vor einigen Jahren gegründete amerikanische Goethesellschaft, die heute schon über 200 Mitglieder zählt, während vordem die Goethesellschaft hier nur sechzehn Mitglieder aufwies.

In der dritten gemeinschaftlichen Verbandstagung befaßte sich nur ein Vortrag mit einem ausschließlich deutschen Gegenstand: Prof. Kurt F. Reinhardt (Stanford University) behandelte den Expressionismus in der jüngsten deutschen Dichtung. Die Arbeit Prof. Ernst Feises über *Speech Melody* (Schallanalyse) beschränkte sich nicht auf deutsche Dichtung. Der Berichterstatter konnte beide Vorträge nicht hören, da zur selben Zeit Prof. Ernst Jockers als Schriftwart des Academic Council der Carl Schurz Memorial Foundation die Pläne der Stiftung zum nächstjährigen Goethefest vorlegte. Ein umfassendes Arbeitsprogramm ist aufgestellt; Festreden (bei der Feier der Columbia Universität wird Gerhart Hauptmann die Hauptrede halten), Aufsätze für die deutsche wie für die englische Presse, Theateraufführungen, Konzerte, Filme, Darbietungen berühmter Vortragskünstler, Lichtbildervorträge, Rundfunkansprachen, Preiswettbewerbe in Mittelschulen, Colleges und Universitäten — an alles hat die Stiftung schon gedacht, und sie wird demnächst mit Anfragen und Vorschlägen besonders an die Schulen herantreten, damit eine würdige, das ganze Land erfassende Gedenkfeier zur rechten Zeit in die Wege geleitet werden kann. Wer es mit den Vorbereitungen besonders eilig hat, wird wohl auf entsprechende Anfrage von der Carl Schurz Memorial Foundation, Inc., 225 South 15th St., Philadelphia, Pa., umgehend Bescheid erhalten können.

Die letzte Sitzung für Deutsch war die Abteilungsversammlung am Vormittag des 31. Dezember. Die Vortragenden behandelten den *Liebesgruß im Ruodlieb* (Prof. Arpad Steiner, Hunter College), den Dichter *Neidhart von Reuental und die Gestalt Neidharts in den Schwänken des Mittelalters* (Frau Dr. Hilde Anacker, Brooklyn College), *The Principles of Herder's Philosophy* (Prof. Martin Schütze, Chicago Univ.), *Schiller im Lichte der Vererbungslehre* (Dr. J. A. von Bradish, College of the City of New York), *A New German Hamlet* (Dr. Walter A. Reichart, Univ. of Mich.), und *The German Sense of Form* (Prof. Arthur Burkhard, Harvard Univ., der seine Ausführungen mit Lichtbildern illustrierte). Mit Ausnahme der drei letzten riefen die Vorträge leider keinen Meinungsaustrausch hervor, wohl weil wegen deren großer Anzahl mancher gefürchtet haben mag, daß durch einen Redekampf die Sitzung sich allzulange hinziehen könnte. Das Unterbleiben einer Aussprache ist auf alle Fälle bedauerlich — am bedauerlichsten dann, wenn lediglich Mangel an Zeit sie verhindert und ein anregender Vortrag dadurch um sein gutes Recht kommt. Dem wäre abzuhelpen, indem die Vorsitzenden der Einzelgruppen von vornherein den Vortragenden klar machten, daß sie sich auf ein ganz genau bestimmtes Zeitmaß einzurichten haben und unter keinen Um-

ständen darüber hinzugehen dürfen. Unterbleibt der Meinungs austausch aber deshalb, weil der Vortrag mit technischen Einzelheiten überladen ist, so hat ein solcher Vortrag eben dadurch keine Daseinsberechtigung auf einer Versammlung — wer nicht zwischen Rede und Schrift zu unterscheiden vermag, der bleibe bei seinem Tintenfaß sitzen und belästige die Hörer nicht mit Angaben von Zahl der Bände und Ziffern von Seiten und Auflagen sowie Jahr und Ort des Erscheinens eines Buches. Wo solche Angaben nicht zum Wesen der Sache gehören, da werden die Hörer sich gerne auf das Erscheinen des Vortrags im Druck verträsten.

Als Ort der nächsten Tagung ist die Universität Wisconsin bestimmt. Zum Präsidenten des Verbandes wurde Professor George Oliver Curme von der Northwestern University gewählt, zu Vizepräsidenten die Professoren H. Carrington Lancaster (Johns Hopkins Univ.) und Hardin Craig (Leland Stanford, Jr., Univ.).

Unmittelbar an die Tagung der Modern Language Association schloß sich die der Linguistic Society of America an. Von Wichtigkeit hier ist, daß auch dieses Jahr die L. S. eine sechswöchige Sitzung des Linguistic Institute veranstalten wird und zwar wie im letzten Sommer am College of the City of New York, vom 29. Juni bis zum 7. August.

College of the City of New York.

—Edwin C. Redder.

## II. Umschau der Schriftleitung

Die deutsche Lehrerschaft des Staates Kalifornien erlitt einen herben Verlust durch den am 29. Dezember erfolgten Hingang von Valentin Buchner, Lehrer des Deutschen an der Manual Arts High School zu Los Angeles. Er war einer der ersten Abiturienten des Nationalen Lehrerseminars zu Milwaukee. Später besuchte er die Stanford Universität und nach einer mehrjährigen Lehrtätigkeit in Honolulu die Staatsuniversität von Kalifornien, von der er den Magistergrad erhielt. Er war ein charaktvoller, tüchtiger und ideal veranlagter Lehrer, der seine Aufgabe nicht mit der Arbeit im Schulzimmer für beendet hielt, sondern sich durch rege Tätigkeit auch außerhalb des Schulzimmers für die deutsche Sache, der zu dienen er sich als Lebenswerk erkoren hatte, auszeichnete. Er war der Gründer und erste Präsident der Vereinigung der modernsprachlichen Lehrer von Süd-Kalifornien. Durch seine Mitgliedschaft im Steuben-Verein und im Deutschen Club von Los Angeles trat er in engere Beziehung mit der deutschamerikanischen Bevölkerung der Stadt, die in ihm einen begeisterten Führer sah. Seine immer verständliche, ruhige und doch überzeugungstreue Anteilnahme an allen Fragen gab ihm einen wirksamen Einfluß, der um so größer war, als er, ohne an eigenen Gewinn und Ruhm zu denken, in selbstloser Weise sich keine Mühe verdrießen ließ, wo es galt zum Gelingen einer Sache Hand anzulegen. Den Monatsheften war er ein treuer Mitarbeiter seit mehr als einem Vierteljahrhundert. Er erreichte ein Alter von 62 Jahren. Er

starb seiner Familie und seinen Kollegen viel zu früh. Ehre seinem Andenken!

Der anfang Dezember vorigen Jahres von Professor Joseph L. Beha, dem Assistenz-Direktor der fremden Sprachen in der Schulbehörde der Stadt New York, herausgegebene Bericht über den Stand des fremdsprachlichen Unterrichts in den High Schools New Yorks im ersten Halbjahre des laufenden Schuljahres enthält eine Anzahl von Angaben, die ein günstiges Licht auf die Entwicklung des Deutschen werfen. Dem Berichte zufolge ist die Zahl der deutschlernenden Schüler an den Junior und Senior High Schools um 3,154, um 30% gegen das Vorjahr gestiegen. Es beteiligen sich gegenwärtig 15,660 Schüler am Deutschen. Diesen stehen 91,750 Schüler des Französischen, 4,272 des Italienischen und 36,301 des Spanischen gegenüber. Latein wird von 30.225 Schülern getrieben. Im ganzen wird Deutsch jetzt in 38 Senior und 18 Junior High Schools unterrichtet.

Professor Beha spricht sich sehr anerkennend über die rege Tätigkeit seitens der Lehrer und Schüler in den deutschen Abteilungen der ihm unterstellten Schulen auch außerhalb der Schulstunden aus. Dieselbe erstreckt sich auf Schulfestlichkeiten, Ausstellungen von Schülerarbeiten und Lehrmitteln, Herausgabe von Schülerzeitschriften und Ausschmückung von deutschen Schulzimmern. Die New Yorker Lehrer des Deutschen sind zu dem Erfolge ihrer ausgezeichneten Arbeit zu

beglückwünschen, und wir wollen nur hoffen, daß andere Städte mit gleicher Schaffensfreude und gleichem Erfolge im Dienste einer sicherlich guten Sache vorangehen möchten.

Einem Zeitungsberichte über den *Deutschen Unterricht im Distrikt Columbia* entnehmen wir, daß auch dort eine Zunahme an Schülern in den High Schools und den Universitäten zu verzeichnen ist. Freilich hat der deutsche Unterricht in den High Schools bei weitem nicht den Vorkriegsstand erreicht, doch wird von den 400 Zöglingen, die diese Schulen im Deutschen zählen, unter der Leitung der Damen E. White und von Seyfried, sowie des Herrn Carlos Blum tüchtig gearbeitet. — Die deutsche Abteilung der George Washington University hat unter den 5,961 Studenten 445 Deutschbessene. Die Professoren der deutschen Abteilung sind Dr. E. H. Sehr, Th. Jehne, A. Hughes und Fr. G. Rogers. — An der deutschen Abteilung der Catholic University of America wirken die Professoren Dr. Paul Gleiss und Dr. Leo Behrendt. Unter den deutschen Studenten dieser Universität befinden sich zwanzig in der Seminar-klasse. Beide genannten Anstalten besitzen gute deutsche Bibliotheken. Die der George Washington Universität, die Richard Heintzel Library, ist eine Stiftung des Brauherrn Christian Henrich. — Die älteste Universität Washingtons ist die „Georgetown University“, in deren deutscher Abteilung 90 Studenten sind, die von den Professoren Dr. Tibor Kerekes und Joseph Solterer unterrichtet werden. Außerdem führt, wie bereits im Novemberhefte der M. f. d. U. berichtet wurde, der Veteran der deutschen Lehrerschaft in Washington, Dr. Arnold Spanhoofd, in der „School of Foreign Service“ eine von 50 Studenten besuchte deutsche Klasse. Auch ein Deutscher Verein floriert an der Universität. — Die im Jahre 1892 gegründete „American University“ hat in ihrer deutschen Abteilung 55 Studenten, die Prof. C. H. Leineweber und Frau A. Zucker zu Lehrern haben. Außerdem leitet Dr. C. Correll einen Kursus in „Social Science German.“ — Der akademischen Erziehung der Neger befließt sich die „Howard University.“ Unter ihren 2,563 Studenten befinden sich 141 in der deutschen Abteilung, an der Dr. E. Davis, Dr. Otto Springer, Henry C. Williams und Emil Busey unterrichten. — Das „Trinity College“, eine katholische höhere Mädchenschule, zählt unter ihren 346 Schülern 80, die am deutschen Unterricht teilnehmen; sie stehen unter der Leitung von Fr. Adelheid Weiß und Schwester Odilia. — Endlich sei der nicht weit von Washington gelegenen

„Maryland University“ Erwähnung getan. In ihr befinden sich 180 Schüler des Deutschen. An der Spitze der deutschen Abteilung stehen Professor Schweitzer und Dr. Zucker. Für letzteren unterrichten während seines Urlaubs, den er in Deutschland verbringt, die obgenannten Dr. Sehr und Dr. Gleiss.

Im Anschluß an unsern Bericht (M. f. d. U. April 1930, p. 113), in dem wir auf die geplante Einrichtung eines *Junior Year Abroad* hinwiesen, sind wir heute in der Lage, unsern Lesern mitzuteilen, daß seitens des Institute of International Education nunmehr die ersten Mitteilungen über die Pläne, die solch einem Studienjahr für amerikanische Studenten an der Universität München zu Grunde liegen, veröffentlicht werden. Wir dürfen voraussetzen, daß das Schreiben des genannten Institutes allgemeines Interesse erwecken wird, und wir geben es daher hier im Wortlaut wieder:

Under the auspices of the Institute of International Education, a plan has been formulated, similar to the Junior Year Abroad at the Sorbonne, under which it is possible for American college students to spend their Junior year in Germany and pursue courses for which most colleges will grant full credit toward the degree of Bachelor of Arts. Each student must, however, consult his own college authorities to secure their decision upon the matter of credits before engaging to go to Germany.

Munich has been chosen as a suitable place for this Junior Year group. The University of Munich, distinguished as it is for its eminent scholars in the various branches of learning, will offer many advantages to the American student. Moreover, Munich itself, with its art collections, its musical and theatrical life, and its proximity to the Bavarian Alps with opportunity for outdoor sports, offers a very unusual background.

The Junior Year group at Munich will be under the direct supervision of Professor Camillo von Klenze of the Department of History of American Literature and German American Cultural Relations of the University of Munich. Only those students should apply for admission whose record at college has been uniformly high and who have had at least two years of college German, or its equivalent. Attendance at a summer school in Germany preceding the work at the University in the fall is required.

Each American student will be placed in a German family to secure familiarity



with German life as well as the German language. Week-end and vacation trips to nearby places of interest will be organized. Arrangements for attendance at the opera and theatre will be made. The purpose is to steep the student in German culture and civilization.

The cost of the 12 months' sojourn in Germany, July to July, is estimated at from \$1450 to \$1750 outside of transportation.

#### *Program of Studies*

a) A course in German Culture and Civilization by Professor von Klenze.

b) A course in German History and Political Institutions by Professor Karl Alexander v. Mueller.

c) A course in the History of the German Language, including essay writing, phonetics, conversation, etc. (Professor to be announced).

d) An elective course on a subject selected by the student with the advice of Professor von Klenze.

Each course will consist of three lectures per week, followed by individual conferences with Professor von Klenze.

For application blanks, address

Committee on Junior Year Abroad

Institute of International Education

2 West 45th Street, New York City.

*Das Voltairische im Mephistopheles* ist der Titel einer umfangreichen *Dissertation*, die Professor Alexander Logan Harris am Hobart College, Geneva, N. Y. verfaßt hat gelegentlich der Verleihung der „Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Queen's University, Kingston, Ontario, Kanada.“ In geistreicher Weise legt der Verfasser die Gründe und Situationen dar, die die Wahrscheinlichkeit bestärken, daß kein anderer als Voltaire die Rolle des Mephistopheles in Goethes *Faust*-Dichtung spielt. „Aus der Betrachtung von Goethes Leben, so sagt Professor Harris am Schluß seiner Ausführungen, erhellt, daß Voltaire eine gewisse magnetische Kraft auf ihn ausübte, eine Kraft, durch welche Goethe von Jugend auf wechselweise stark angezogen und dann wieder heftig abgestoßen wurde. Das Verhältnis gleicht genau dem von Faust und Mephistopheles. Man stellt sich sogar einen verwirrten Goethe vor, der innerlich ausrief: „Warum gabst du mir den Gefährten, den ich schon nicht mehr entbehren kann!“ In vielen Hinsichten war er so nahe mit Voltaire verwandt, in vielen anderen so äußerst abweichend!“

Über die Jahresversammlung der *Modern Language Association of America*, die in der Weihnachtswoche zu Washington abgehalten wurde, bringt das vorliegende Heft einen eingehenden Bericht. Im

Anschluß daran möchten wir den Vorstand dazu beglückwünschen, daß es ihm gelang, ein Programm zusammenzustellen, das sich durch Einheitlichkeit auszeichnete. Aus den Verhandlungen sei besonders noch auf die Versammlung der *Interscholastic Federation of German Clubs* hingewiesen. Sie zeigte, daß die Vereinigung dank den Bemühungen ihres Präsidenten Professor Feise und der unermüdlichen Sekretärin, Dr. Mariele Schirmer, langsam Fortschritte macht. Es wäre nur zu wünschen, daß die Begeisterung für die Sache nicht erlahme, dann wird sich allmählich eine Vereinigung entwickeln, die zu einem wesentlichen Faktor in der praktischen Tätigkeit des deutschen Lehrers werden müßte.

Ein anderer Punkt, der eine neue Phase der „Research“ Tätigkeit des deutschen Lehrers bedeutet, wurde durch den Vortrag von Wm. F. Kamman über „The Low German Dialect in Holland, Ind.“ angeschnitten. Sprachforscher geben sich häufig Mühe, aus alten, uralten Quellen Sprachformen, Dialekte etc. in Deutschland nachzuspüren. Währenddessen verschwindet auf amerikanischem Boden ein Volksleben, das der deutschen Forschung am nächsten stehen sollte. Noch finden wir über Amerika zerstreut konkrete Spuren des deutschamerikanischen Lebens. Es ist höchste Zeit ihnen nachzugehen und sie zu sammeln. Bald werden auch die letzten Spuren verschwunden sein. Professor Roedder, der wohl wie kaum ein anderer berufen ist, auf Grund seiner Arbeit auf diesem Gebiete, seine warnende Stimme zu erheben, mahnte auch hier dazu, nicht die Zeit zu versäumen.

Zur Erinnerung an die Feiern des zweihundertsten Geburtstages Steubens auf deutschem Boden, von denen die am 19. Oktober im Reichstage zu Berlin und die am 4. August anlässlich des Besuches von Mitgliedern des Steubenvereins im Rathaus von München stattgefundenen wohl die bedeutendsten waren, hat die Vereinigung Carl Schurz zu Berlin eine Denkschrift herausgegeben, die die dort gehaltenen Reden im Wortlaut wiedergibt. Es sprachen im Reichstage Geheimer Oberregierungsrat Prof. Dr. Eugen Kühnemann von Breslau, Ministerialdirektor Dr. Dieckhoff, Berlin, Oberst Edward Carpenter, Militärattaché bei der Amerikanischen Botschaft, Berlin, und der Vorsitzende der Feier und der Vereinigung Carl Schurz Anton Erkelenz, Berlin. Gelegentlich des den Mitgliedern des Steubenvereins im Rathaus von München veranstalteten Feste, in dem der Oberbürgermeister der Stadt die Besucher zunächst begrüßte, hielt dann Dr. Franz Koempel von New York eine bemerkenswerte Rede. Im Reichs-



tage zu Berlin hielt Professor Kühnemann die Festrede, die nicht bloß von Begeisterung getragen, den Redner in seinem vollen Glanze zeigte, sondern auch von neuem Zeugnis davon ablegte, wie tief Professor Kühnemann es verstanden hat, in die amerikanische Volkseele einzudringen.

Dem bereits im Novemberhefte erwähnten Artikel Dr. Franz Thierfelders in den Mitteilungen der Deutschen Akademie zu München über „Deutsch im Unterricht fremder Völker“ entnehmen wir einige Bemerkungen über die Ausbreitung der *Universalsprache Esperanto*, die uns zeigen, wie weit dieselbe noch davon entfernt ist, die Welt zu erobern. 600 eingetragene Mitglieder hat die Vereinigung in Nordamerika, 275 in Brasilien, 338 in Argentinien. 2000 in Japan; über 1000 Mitglieder haben in Europa nur Frankreich (1578), England (2700), Italien (1823), Südslavien (1118), Rußland (1770) und Ungarn (1507). Deutschland aber steht mit 30800 Esperantisten an der Spitze. Selbst wenn man annimmt, daß die Zahl der Esperantolernenden wesentlich höher ist, als die der hier angegebenen eingeschriebenen Mitglieder, so darf man wohl behaupten, daß es in den übrigen Ländern der ganzen Erde zusammen genommen nicht so viel Esperantisten gibt wie in Deutschland, und es würde diesen schwer fallen, mit Esperanto ihren Weg durch die Welt zu finden.

Die *Liebig-Oberrealschule*, die neben der durch Dr. Max Walter zum Wallfahrtsort der amerikanischen Sprachlehrer gewordenen Musterschule eine der bekanntesten Schulanstalten von Frankfurt am Main ist, feierte im vorigen Jahre das Jubiläum ihres 75jährigen Bestehens. Von ihrem Leiter, dem Oberstudiendirektor Dr. Theo. Zeiger, der als einer der Schriftführer der

„Neueren Sprachen“, den Lesern dieser Zeitschrift kein Fremder ist, erhalten wir die Festschrift der Schülerzeitschrift „der Bienenkorb“, die Zeugnis von dem Geiste ernster Arbeit, der unter den Zöglingen der Anstalt herrscht, ablegt. Auch wir wünschen der Schule und ihrem Leiter weiteres Wachstum und Gedeihen.

Auch für dieses Jahr gab das Deutsche Auslands-Institut zu Stuttgart einen *Bildabreißkalender des Auslandsdeutschums* heraus, der neben seiner künstlerischen Ausstattung noch das für sich hat, daß er den Schülern einen Überblick über deutsches Leben und deutsches Streben in fast allen Teilen der Welt gibt.

**Berichtigungen:** Bei der Aufmachung des Dezemberheftes gelangte leider der letzte Teil der Umschau der Schriftleitung in die Abteilung der Bücherbesprechungen. Infolgedessen finden wir die Einleitung des Artikels über den Verband akademischer Wandergesellschaften in der Umschau, die Fortsetzung dagegen im Beginn der Bücherbesprechungen, der sich dann die Zweigsche Erwiderung zu Professor Guds Aufsatz „Dichtung und Wahrheit über Johann August Sutter“ anschließt, die gleichfalls der Umschau ursprünglich zugeteilt war.

Ein weiterer Irrtum ist es, daß der Artikel über die Herstellung des Adventrings, der uns von Dr. Mariele Schirmer zugesandt wurde, auch dieser zugeschrieben wurde, während er Dr. Elsa M. Saleski zum Verfasser hat.

Endlich erhalten wir vom Institute of International Education zu New York die Mitteilung, daß die Bewerbungen um die von der Germanistic Society of America ausgeschriebenen Stipendien bereits am 15. Januar und nicht erst am 1. März in den Händen des Komitees sein müssen.  
—M. G.

## Bücherbesprechungen

*Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht: England*, edited by Kurt Schwedtke and Rudolf Salewsky. Introd. 7 pp.; Text 47 pp.; illustrations 83 pp. Georg Westerman, Braunschweig.

This textbook is to accompany modern language instruction in the secondary schools. The editors propose to interest the students in English art as a part of their instruction in the English language. The plan as set forth in the introduction is: to introduce students to English art and to stimulate thought through the pictures and through certain concrete questions as: 1. What does the Englishman paint? 2. How does he see his motives and how does he paint them? 3. Why does he select these subjects and modes of presentation? 4. What about it is international?

The editors believe that the study of art not only includes an appreciation of it, but also the propounding of certain problems concerning art. They believe that unless the personal mode of expression of each artist is studied, the artistic development of a people in all its intricacy cannot be fully comprehended; also, that the national characteristics of a people, the peoples and forces that have influenced them, their likes and dislikes all appear in their works of creative art and that without a knowledge of them, their art cannot be fully understood and appreciated. To this end, they have brought together this collection of the essays of such eminent art critics as John Ruskin, G. Baldwin Brown, John C. van Dyke, John Warrack, Geoffrey Scott, Sir Frederick Wedmore, and Randall Davies.

The book contains an introductory chapter of considerable length and further chapters on architecture, sculpture, and painting. The last and largest section of the book contains the illustrations, only some of which represent the works of the artists discussed. There are pictures of other artists than those discussed. Unfortunately, there is not a specific discussion of an artist or a picture, but merely of general art principles. An analysis of each picture should have been made, in the text, to show how the different pictures carry out the artists' modes of expression. The pupils will probably have considerable difficulty with those of which no mention is made in the text. The illustrations themselves are excellent, in brown and colored tones, full page and very beautiful. They are, however, too fine and expensive to be used in a work

of this nature when less expensive and just as useful ones can be purchased from firms that sell art prints.

The material in the text is too generalized for use in secondary schools. A broader background of art than secondary school students possess is necessary for answering, from the text, the questions asked in the introduction. To carry out the plan of the editors, the teachers would first have to present, in detail, fundamental art principles to the students. The material presented is of such a nature that it would be difficult to be grasped even by students in higher institutions of learning unless they were thoroughly grounded in these Fine Arts discussed. No new light is thrown on English art, but since the editors' aim is to teach students of modern foreign languages something about English art, the former is, perhaps, not necessary. The pedagogical principle involved appears to be sound, but in this case it doubtlessly would not be effective, due to the too difficult nature of the material presented.

There is a list of short biographical sketches at the end of the book containing the lives and works of some of the greatest artists of all times. There is also a guide to the phonetical transcription of some difficult names.

The book seems free from typographical errors except for a minor one on page 26.

—Anne Milinkowits.

Miami University

(1) Viktor Engelhardt, *Die geistige Kultur der Antike*. Dritter Teil der Geschichte der geistigen Kultur. Leipzig, Philipp Reclam jr., o. J. (1929). 271 Seiten, kl. 8°. Geb. M. 2.—

(2) *Homers Odyssee*. Deutsch von Rudolf Alexander Schröder. Ausgewählt von Dr. Kurt Hubert, Oberstudiendirektor in Köslin. 168 Seiten, 8°. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1929. Kart. M. 1.80.

Die Aufgabe, in drei Nummern der Universal-Bibliothek ein klares Gesamtbild der Kultur des griechisch-römischen Altertums zu geben, ist hier in der Hauptsache als vorzüglich gelöst zu bezeichnen. Die beiden vorausgehenden Bändchen, die die geistige Kultur Indiens und Ostasiens bzw. Ägyptens, Babyloniens und Judas (Westasiens) behandeln, sowie desselben Verfassers in diesem Bändchen oft angeführtes Buch „Weltbild und Weltanschauung vom Altertum bis zur Gegenwart“ (ebd.)

kenne ich nicht; der nächste Band soll die Beziehung zwischen Philosophie, religiöser Bewegung, historischem Schicksal und Christentum in der Spätantike behandeln, und man darf sich Gutes davon versprechen. Engelhardt baut aus Landschaft und Klima, Rasse und Volk die Grundlagen der Kultur auf; trefflich sind seine Ausführungen über griechische Kosmogonie, Verschwisterung von Mythologie und Philosophie, das Wesen der Mysterien, Platos Dialoge der Reifezeit. Die äußerst sachliche Darstellung kann allen, die heute noch in den Anschauungen Winckelmanns und unserer klassischen Dichter vom griechischen Altertum befangen sind, die Augen öffnen. Die Schreibweise Engelhardts ist bisweilen etwas weitschweifig; und blieben die vielen unnötigen Gedankenstriche weg, so könnte wertvoller Raum gespart werden. Nicht sehr folgerichtig wird S. 46 der Ödipuskomplex zur Erklärung der Uranossage beigezogen — wenn die neue Zeit im Kampfe gegen das Alte emporwill, müßte das nicht ebensogut einen Kampf gegen die Mutter bedeuten?

Die Auswahl aus der Odyssee (2) ist geschickt getroffen, so daß der Schüler oder Student, der den Homer weder im Urtext noch die Übertragung des ganzen Epos lesen kann, mit Hilfe des „Durchblicks“ (S. 3-16) einen guten Begriff von diesem ewig jungen Helden sang erlangt. Ich kannte vordem Schröders Übersetzung noch nicht, und ich könnte nicht gerade sagen, daß der alte Voß so sehr schlecht dagegen abschnitte; Achim v. Arnims wegwerfendes Urteil über Voß' „steifeinernes Machwerk“, das die Romantik zu dem ihren machte, ist ungerecht; und in den besseren Teilen wird Voß von Schröder keineswegs übertroffen — so wenn es bei Voß heißt „Hurtig, mit Donnergepolter, entrollt ihm der tückische Marmor“ und bei Schröder „kollert mit Plumpen hinunter ins Tal der abscheuliche Felsblock“. Einige unmögliche Hexameter, so S. 74, 197 und S. 130, 173 mögen den Herausgebern zuzuschreiben sein, die gelegentlich kleine Änderungen im Text machen mußten. Es wäre am Platz gewesen, die jedenfalls von Schröder selbst herrührenden sprachlichen Fehler zu bessern, wie 29, 18 zwo Mägdlein (statt zwei), 43, 260 warden (statt wurden), 54, 111 berge (statt birg), 60, 202 u. ö. geschmeidetes Silber (statt geschmiedetes), 72, 114 die übrigen zwo (statt zween), 84, 95 geneuß (statt genieß', erste Person der Einzahl; dies erinnert an Richard Wagners köstlichen Schnitzer beu'n statt bieten nach dem Muster von beut, im Rienzi), 106, 64 und 71 wir zween (statt wir zwei). — Die Ausstattung ist vorzüglich.

Werner Günther, *Probleme der Rededarstellung*. Untersuchungen zur direkten, indirekten und „erlebten“ Rede im Deutschen, Französischen und Italienischen. Marburg a. d. L., N. G. Elwert, 128. IV+157 Seiten, gr. 8°. (Die Neueren Sprachen edd. Walther Küchler und Theodor Zeiger. Beiheft 13).

An dieser tief schürfenden, geistvollen Untersuchung fesseln vor allem die Ausführungen über „erlebte Rede“, für die man auch „berichtende Form“, „verschleierte Rede“, Imperfekt der Rede“, „pseudo-objektive Rede“, „uneigentlich direkte Rede“, „mittelbare Dacht (!)“, „style indirect libre“, „style indirect double“ vorgeschlagen hat. Gemeint sind Selbstgespräche in der dritten Person, die anstatt direkter Rede und ohne Einführung als Betrachtungen einer Gestalt der Erzählung in diese eingeschoben sind, im Keim zuerst bei Ariost zu finden und in der Erzählungskunst des verflorenen Jahrhunderts zu höchster Meisterschaft entwickelt, heute ein unentbehrliches Stilmittel selbst für einen mittelmäßigen Erzähler, der Volkssprache aber noch völlig fremd, auch im Märchen nicht einmal in dürtigsten Ansätzen bekannt. Zur Veranschaulichung diene ein kurzes Beispiel: Langsam löste der Alte den Umschlag des zweiten Päckchens. Aus den Briefen fiel eine kleine vergilbte Photographie. Helene! Dreißig Jahre war es her . . . Wie schön sie war! Warum, warum hatte er das Glück von sich gestoßen. Wie war es nur gekommen . . . Dieser Art der Rede gilt fast die Hälfte des Buches. Aber auch über direkte und indirekte Rede hat der Verfasser allerlei Beachtenswertes zu sagen; sehr belangreich ist die Schlufzusammenfassung über die Rededarstellung und die philosophischen Typen. — Der Verfasser verrät sich als Schweizer durch den Gebrauch des Wortes träf = treffend, sowie durch allzu reichliche Verwendung unnötiger französischer Eindringlinge. Daß ein Buch wie dies in die Welt hinausgehen durfte mit Ausschlußspießen statt der Seitenverweise, sogar im Inhaltsverzeichnis, ist unverantwortlich und eine starke Zumutung an den Leser, selbst wenn dieser es als Besprechungsstück kostenlos erhält!

—E. C. Roedder.

College of the City of New York

*Readings in Medical German.* Oscar Burkhard. Henry Holt & Co. \$2.50.

Besonders seit dem Kriege scheint in unseren Colleges und Universitäten die Einrichtung von Klassen für medizinische Lektüre sich gehoben zu haben. Dieses Buch will dieser Forderung zur Hilfe kommen. Das Manuskript ist wohl schon z. Z. des Krieges so ziemlich

fertig gewesen, fand aber infolge damaliger Zustände keinen Verleger. Schließlich ließ man es auf mechanische Weise vervielfältigen. Der Absatz scheint den nunmehrigen Druck gerechtfertigt zu haben. Inzwischen hatte auch der Rezensent ein Vokabularium zu Schmeil, Der Mensch, zusammengestellt und privatim drucken lassen, das aber jetzt gänglich vergriffen ist. Wir glauben also, daß Burkhardts Buch, vom geschäftlichen Standpunkte, sich rentieren wird. Schulen, die an derartige Sonderklassen glauben, werden sich freuen, daß das Buch nun einen Verleger gefunden hat, der, der guten Sache wegen, willens ist, ein gewisses geschäftliches Risiko zu übernehmen.

Die Auswahl des Stoffes ist gut. Man könnte wohl darüber streiten, ob das Material aus Unterrichtsbüchern, aus rein Biographischem und Historischem, oder mehr aus medizinischen Zeitschriften hätte gewählt werden sollen. Wir neigen uns zu letzterem, besonders für Fortgeschrittenere; doch ist das mehr oder weniger Geschmackssache.

Das Buch handelt über folgende Kapitel: Bau des menschlichen Körpers und dessen Verrichtungen (Aus Unterrichtsbuch für freiwillige Krankenpfleger. S. Mittler u. Sohn); Bau und Verrichtung des tierischen und menschlichen Körpers. Gesundheitspflege (Aus Schmeils Menschenkunde. Quelle u. Meyer); Die Biologie und ihre Schöpfer (Aus W. A. Loey, Die Biologie und ihre Schöpfer. Henry Holt & Co.); Der Mensch im Lichte der vergleichenden Anatomie (Aus W. Leche, Der Mensch, sein Ursprung und seine Entwicklung. Gust. Fischer); Chirurgie (Aus Professor Dr. Schlosser, Aus der allgemeinen Chirurgie. Gust. Fischer); Krankheiten des Schädels (Aus Professor Dr. Tilman, Aus der allgemeinen Chirurgie. Gust. Fischer).

Das Buch ist mit Vokabularium und "Notes" versehen, auch mit einigen Seiten von Fingerzeigen über Bedeutung der Wortbildung durch Vor- und Nachsilben, sowie Erklärungen zur Übersetzung der für Amerikaner so schwierigen Partizipialkonstruktionen. "Notes" haben den Zweck, zum Verständnis wirklich schwieriger Sachen hilfreich zur Hand zu gehen. Vielleicht ist hier etwas mehr Wiederholung als nötig, wie z. B. in bezug auf die Partizipalkonstr. Auch einzelne Wörter, die schon im Vokabularium verzeichnet sind, werden hier oft wiederholt.

Druckfehler haben wir vermerkt: S. 23,9 Hühle; 37,31 gefalte Hände; 37,32 alsten Naht; 81,37 nach mehrere Stunden; 124,30 Meneg; 190,5 zuzuwarten.

Auslassungen vom Vokabularium: S. 68,19 nötigen; 125,33 die einen (sollte

in die "Notes"); 193,21 per primam. Besonders Ableitungen von Verben und Adjektiven sind fast alle ausgelassen. In mehreren Fällen wäre es besser, wenn sie verzeichnet wären, wie z. B. das Umgewandelte, S. 95,4. Mehreres im Vokabularium dürfte genauer definiert sein, wie z. B. federn, S. 41,5; in gelenkiger Verbindung stehen 43,13; stülpen 57,1; Genußmittel 63,19; nachprüfen 74,27; aufnehmend verhalten 125,3, u. a. m. Manchmal sind die Definitionen zu zahlreich, wie z. B. Ansatz appendage, insertion, attachment, beginning, suggestion. Dabei paßt keines ganz genau.

Im großen ganzen ein für die Zeit notwendig gewordenes, gut ausgestattetes Buch für angehende Mediziner, die eine Lesekenntnis der deutschen Sprache zu würdigen wissen.

Indiana University

—F. J. Menger

Charles H. Handschin, German Reader. F. S. Crofts & Co., New York, 1930.

Das Buch enthält eine sorgfältig getroffene Auswahl von Lesestücken und Gedichten und ist für Studenten und Schüler bestimmt, die ein Anfängerlesebuch hinter sich haben. Neben zahlreichen Märchen und Sagen ist hauptsächlich das Schrifttum der Klassik und des 19. Jahrhunderts vertreten. Die Auswahl ist eine gute Einführung in die deutsche Literatur, soweit dies in einem eng begrenzten Rahmen möglich ist.

Die zahlreichen Fehler der ersten Ausgabe sind fast durchweg verbessert worden. Die verbindenden Texte des Herausgebers, die einen landschaftlichen Hintergrund für die Stücke eines bestimmten Abschnittes darstellen, hätten einer weitem Durchsicht bedurft. Sie sind in vielen Fällen sprachlich wie inhaltlich unzulänglich. Anmerkungen und Wörterverzeichnis sind anscheinend gut durchgearbeitet, ebenso, von einigen Ausnahmen abgesehen, die Fragen. Eine Anzahl guter Bilder erhöht den Wert des Buches, wie denn überhaupt die Ausstattung nichts zu wünschen übrig läßt. Nur die Landkarte ist, wie bei fast allen in Amerika erschienenen deutschen Lehrbüchern der letzten Jahre, ziemlich wertlos.

Ernst Rose, Deutsche Dichtung unserer Zeit. New York, Prentice-Hall, Inc., 1930.

In einem stattlichen Bande von über 500 Seiten gibt der rührige Herausgeber eine Auswahl aus der deutschen Dichtung der letzten 50 Jahre zusammen mit kritischen Einleitungen, kurzen Lebensbildern und Zeittafeln. Auswahl



der aufzunehmenden Dichter und Proben muß bei einem derartigen Werk natürlich der subjektiven Einstellung des Herausgebers überlassen bleiben. Durch die Einfügung kurzer Biographien von Dichtern, aus deren Werken der Herausgeber keine Proben bringen wollte oder konnte, ist anscheinend eine gewisse Vollständigkeit angestrebt worden. Polenz, Klabund, Schickelé, Loerke, Ulitz und manche andere Namen sucht man freilich vergebens. Von Romanen und Dramen konnten natürlich nur einzelne Kapitel oder Szenen gegeben werden. Wenn auch der Wert einer derartigen Anthologie etwas fraglich erscheint, so ergeben die Bruchstücke zusammen doch einen guten Überblick über die Entwicklung des literarischen Stils von den Anfängen des Naturalismus bis zur Gegenwart. Mit seinen anregend geschriebenen Einführungen und seiner geschickten Auswahl ist das Werk ein sehr gutes Handbuch für einen Kursus in der modernen deutschen Literatur.

Merkwürdigerweise hat sich der Herausgeber der unkritischen Überlieferung angeschlossen, daß die deutsche Literatur in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts an Saft- und Kraftlosigkeit zugrunde ging und unter Beistand von ausländischen Dichtern in den achtziger Jahren neu geboren werden mußte. Das kommt weniger in den Einführungen zu den einzelnen Zeitabschnitten als in den Zeittafeln zum Ausdruck. Niemand wird den starken Einfluß fremden Schrifttums auf die neuere deutsche Literatur verneinen, aber eine maßlose Betonung dieses Einflusses, wie wir sie in diesen Zeittafeln finden, kann nur verwirrend wirken. Es geht nicht an, sämtliche nennenswerten Dichter des Auslandes von Balzac und Poe bis auf Shaw und d'Annunzio als „Anreger“ aufmarschieren zu lassen und von Hebbel und Ludwig, Keller und Raabe nicht einmal die Namen zu erwähnen. Und wenn Comtes *Cours de Philosophie Positive* und Taines *Les Origines de la France Contemporaine* als wichtig für die Entwicklung der modernen deutschen Literatur angeführt werden, so kann man füglich verlangen, daß ungleich wichtigere Werke der deutschen Philosophie zum mindesten Erwähnung finden. Überhaupt findet in diesen Zeittafeln die Geistesgeschichte mit alleiniger Ausnahme Nietzsches, keine Berücksichtigung; die Erbauung der Brooklyn Bridge und die Vollendung des Woolworth-Gebäudes scheinen dem Herausgeber von größerer Bedeutung für die deutsche Literatur zu sein als etwa das Erscheinen von Langes *Geschichte des Materialismus* oder Spenglers *Untergang des Abendlandes*. Natürlich beeinträchtigen diese

Unzulänglichkeiten den Wert des Buches nicht wesentlich und können vor einer zweiten Auflage leicht beseitigt werden.

—Edwin Gustav Gudde

*Deutsche Sprachlehre* by E. Prokosch, Yale University. Henry Holt Co., New York, 1930. 300 pages and G-E Voc. 28 pages.

As set forth in the preface, most of the material contained in this volume is taken from the three grammar books previously published by the author (*Introduction to German*, 1911; *German for Beginners*, 1914, and *Deutscher Lehrgang*, 1916). Any one who happens to be curious about the extent to which the old material has been recast, may easily ascertain it by comparing the four books. My chief interest lies in pointing out that contrary to the recommendations contained in Volume XII of the *Modern Foreign Language Study* (*The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*), Professor Prokosch reaffirms his conviction, which is shared by many experienced modern language teachers, that that “even a reading knowledge is acquired by *speaking* more efficiently than in any other way.”

In accordance with this credo, the entire arrangement and treatment of the material manifests the author's faith in the soundness of the principles of the direct method:

1. Pronunciation is stressed by means of specific and appropriate exercises and by phonetic transcription.
2. Oral exercises are provided for the acquisition of a basic active vocabulary and for drill on the essential grammatical forms.
3. Suitable exercises are furnished to develop recognition of the relationship between English and German (cognates).
4. Word explanations are given by means of synonyms or paraphrases wherever possible, English being used only where necessary.
5. Summaries of grammar rules are given in German.
6. Grammar is taught inductively, and systematically, few principles at the time.
7. Every grammar lesson is based on a preceding text which contains a maximum of illustrations possible of the principle subsequently treated.

The general arrangement of each lesson is approximately as follows:

(a) Reading selection illustrating the grammatical principle or principles to be taught.



(b) Erklärungen of word meanings or comments on geographical and proper names occurring in the text.

(c) Development and summary of the grammatical principles involved in the lesson.

(d) Fragen on the content of the text.

(e) Aufgaben.

Vocabulary and grammar reviews are given from time to time (Lessons IV, VIII, XII, XX, XXXII).

The texts with accompanying exercises comprise the first 135 pages. There follows then Supplementary Reading material (pp. 136-154), a synopsis of grammar with explanations in English (pp. 157-282), a synopsis of the conjugations and finally an appendix (pp. 291-298) which summarizes in German the essential principles of grammar.

The principal texts contain approximately 800 of the 1000 most frequent German words contained in the Modern Language Teachers' List as adopted at Chicago by the Central West and South Association in 1925 and in Morgan's German Frequency Word Book. An alphabetical list of strong verbs with their principal parts is attached.

There are no translation exercises from English into German since, as the author states, that would have been inconsistent with the plan of the book. For the benefit of those who cannot live without this type of exercises the author is preparing a set of "Supplementary Exercises" which will soon become available (Henry Holt & Company).

To what extent the present volume constitutes an improvement over the widely used "Introduction to German" is difficult to say. That can only be determined only after the book has been tested out fully in the classroom. Personally, I should have liked to see the inclusion (among principal reading selections) of easier material than is presented by the author in lessons XIV (Die deutschen Gebirge), XVI (Die Karte von Deutschland), XX (Der Rhein), XXII (Das alte deutsche Reich) or even in XXXII (Wilhelm Tell). In place of them many of the selections now found in the supplementary reading would have been much more welcome especially to high school students.

On the whole I think it would have been better to omit the supplementary reading material entirely, it serves no specific useful purpose. While we have no statistics on the question, my impression is that teachers prefer a compactly built grammar supplemented by

a "Reader", to the Grammar-Reader combination.

It is to be regretted that the author has seen fit not to include in the vocabulary of his principal texts approximately 100 very useful words, such as aufmerksam, billing, früh, gestern, gesund, schenken, schlecht, vielleicht, vorwärts, fertig, klar, krank, dumm, faul, klug, etc. This could have been easily done by substituting appropriate reading selections in place of the difficult ones enumerated above, in which many terms of low frequency and of doubtful usefulness in the early stages of instruction occur. But these are only minor points and of debatable character at that; at all events they detract very little from the value of the book as a whole. The teachers of German, especially in colleges, will welcome this splendid contribution by a seasoned teacher and a widely recognized linguist to the list of first class German textbooks.

—C. M. Purin

Margarete Boie: *Die letzten Sylter Riesen*. Nach den Notizen eines Zeitgenossen zusammengestellt. J. F. Steinkopf Verlag, Stuttgart (1920). S. 136. M. 3.

Margarete Boie, von Geburt Westpreußerin, doch jahrelang schon auf Sylt heimisch, ist sich der kulturellen Bedeutung jener Insel für Deutschland und für alle deutschen Bestrebungen tief bewußt. Ihre Anhänglichkeit an den Sylter Boden, ihre Liebe zu seinem stolzen Volkstamme, verbunden mit einer schätzbaren Dichterbegabung, haben der viel gepflegten aber leider oft herabgewürdigten Heimatkunst neuen Saft zugeführt und ihr eine echte Kunstform geschaffen. Sowohl in ihren kleinen Sagen von Sylt, *Bo der Riese* und *Die treue Ose*, wie auch in den Romanen *Der Sylter Hahn*, *Moiken Peter Ohm* und *Wahl-Wahl! Das Leben eines Sylter Grönlandfahrers*, hat Margarete Boie treffliche Bilder aus dem Leben und der Geschichte der Insel entworfen. Ihr vorliegendes kleines Werk ist besonders bezeichnend als ein knappes Lebensbild der beiden tragischen Sylter Gestalten Uwe Jens Lornsen und Schwenn Hans Jensen, die man als Vorkämpfer der großdeutschen Bewegung und Märtyrer dänischer Tyrannei kennt und preist. Es gelingt der Dichterin, dieses Bild geschickt in die schleswig-holsteinische und deutsche Geschichte einzuflechten. Das ganze wird erzählt in der Form von Aufzeichnungen des alten Sylter Schulmeisters Hansen, dem die Verfasserin in der Tat viel von ihrem Stoff verdanken soll.

Die Erzählung, der es lediglich darum zu tun ist, dem Leser diese beiden an Körper und Geist überragenden, engbefreundeten und doch gegensätzlichen Männer menschlich näherzubringen, ist in einem so glänzend einfachen Stil geschrieben, daß man sie unwillkürlich für die Schule, auch für das amerikanische college empfehlen möchte. Sie macht einen begierig auf den soeben erscheinenden, großartiger angelegten Roman derselben Verfasserin, *Dammhau*, der uns ein geschlossenes kulturgeschichtliches Bild Sylts von der sagenhaften Vorzeit an bis zur Gegenwart bieten und zugleich den Abschluß der Sylter Werke Margarete Boies bilden soll. Aufmachung sowie Druckarbeit sind in jeder Weise gediegen.

University of Cincinnati

—Edwin H. Zeydel

**Bieber, Hugo:** *Der Kampf um die Tradition. Die deutsche Dichtung im europäischen Geistesleben von 1830-1880.* (Epochen der deutschen Literatur. Band V.) J. B. Metzler, Stuttgart, 1928. VIII 646 Seiten. M. 18. Geb. M20.

Ein tiefeschürfendes Buch, das das Interesse des Lesers von Anfang bis zu Ende fesselt. Man bedauert nur, daß innerhalb dieser Serie der zeitliche Rahmen nicht weiter gespannt werden konnte. Man hätte gerne eine ausführliche Darstellung der Romantik und des erwachenden Naturalismus mit in diesen Band verflochten gesehen. Wie schon der Untertitel andeutet, stellt Bieber nicht nur die deutsche Dichtung in dem Zeitraum von 1830 bis 1880 dar, sondern das ganze deutsche Geistesleben jener Zeit und seine Verbindung mit dem europäischen Geistesleben. Da in diesem Zeitraum, an dessen Anfang das junge Deutschland steht und an dessen Ende sich in den außerdeutschen Ländern der moderne Naturalismus durchsetzte, die Dichtung sich mehr den Tagesfragen zuwandte, sich enger an das Leben anschloß als im Zeitalter Goethes, so wird die weitere Darstellung der geschichtlichen Grundlagen notwendig. So erfreuen den Leser Schilderungen Friedrich Wilhelms IV und Bismarcks, der großen Historiker Ranke, Treitschke, Mommsen, der Theologen, wie Bruno Bauer oder des Verfassers des Lebens Jesu, D. F. Strauß. Hier wie bei den Dichtern überall psychologisch tief eindringende Charakteristiken, die zeigen, wie das Werk in der Persönlichkeit bedingt ist, gebunden ist. Wie der Titel „Der Kampf um die Tradition“ schon andeutet, so zeigt die Darstellung, wie in Deutschland, das seine klassische Dichtungsperiode so viel

später erlebte als seine westlichen Nachbarn, die literarische Tradition, das große Vorbild der deutschen Klassiker, Dichter wie Hebbel von der realistischen Bahn abzwang. So hat Deutschland weder einen Balzac noch einen Zola. Die Kunst der Darstellung verdient hohes Lob, nur daß ab und zu ein komplizierter Satzbau die Lektüre unnötig erschwert oder an wenigen Stellen eine zu starke Komprimierung zu Unklarheit führt. Seite 245 ist ein kleines Versehen mit unterlaufen: der zitierte Ausspruch Lord Byrons aus dem Jahre 1821 bezieht sich nicht auf Grillparzers Medea, die erst in diesem Jahre vor dem Druck zum erstenmal aufgeführt wurde und also noch gar nicht in italienischer Übersetzung vorliegen konnte, sondern auf die Sappho.

Leider tritt an diesem Bande ein Mangel hervor, der in erster Linie den Hauptherausgeber zur Last fallen dürfte. Hans Naumann konnte sich in seiner Dichtung der Gegenwart sagen, Fontane gehört nicht zu den Jüngeren, die von 1885 an in die Arena traten. Und Hugo Bieber hört mit dem Jahre 1880 auf, als der Romanschriftsteller Fontane kaum von sich hören gemacht hatte. Sein erster Roman Vor dem Sturm erschien 1878. Es ist zu bedauern, daß in einer so ausführlichen Geschichte der deutschen Dichtung wie „Die Epochen der deutschen Literatur“ der Romanschriftsteller Theodor Fontane fehlt. Eine zweite Auflage muß da Wandel schaffen. Es sollte mich freuen, wenn Hugo Bieber seinem Werke eine ausführliche Darstellung Fontanes hinzufügte.

**Bergmann, Ernst:** *J. G. Fichte, der Erzieher.* Zweite erheblich vermehrte Auflag Leipzig 1928. Verlag von Felix Meiner XVI 391 Seiten. M. 14. Geb. M. 16.50.

Die erste Auflage dieses Werkes erschien 1915. Nicht nur im Vorwort erklingt der Ernst jener Zeit. Diese Darstellung von Fichtes Lehre ist aus einer ähnlichen Not hervorgegangen wie das Werk des Philosophen selbst, aus einer Not in beiden Fällen, die nicht zu einem müden Pessimismus zwang, sondern eher zu einem tatkräftigen Glauben an Erlösung. Auch aus der neuen Auflage erklingt derselbe Geist, Sie ist erweitert um eine ausführliche Darstellung der Wissenschaftslehre in ihrer Bedeutung für die Erziehungslehre. Möge das Buch vielen ein Führer zu Fichte werden. Man kann sich kaum einem besseren anvertrauen!

—Friedrich Bruns